UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO

LA DISCUSIÓN SOBRE EL VALOR LITERARIO EN LA NARRATIVA JUVENIL ACTUAL:

UNA MIRADA POLÍTICA

Tesis para optar al Grado de Magíster en Literatura

LUZ SANTA MARÍA MUXICA

Profesor guía:
Dr. Ignacio Álvarez

Santiago de Chile, 2015

LA DISCUSIÓN SOBRE EL VALOR LITERARIO

EN LA NARRATIVA JUVENIL ACTUAL:

UNA MIRADA POLÍTICA

RESUMEN

El trabajo que se presenta a continuación es un intento por describir, discutir y reflexionar sobre el campo de la literatura juvenil en la actualidad, considerando las distintas aproximaciones críticas que se han ensayado en esta área. La cuestión por el valor estético en la narrativa juvenil es central y articula la investigación en términos teóricos y de análisis. Este se basa en la lectura y discusión de cinco novelas juveniles publicadas entre 2005 y 2014 en diferentes países e idiomas –español e inglés- y en variados formatos y géneros. El contraste entre los múltiples recursos narrativos y temas revisados invita a una reflexión relevante sobre el valor y la evaluación de obras narrativas para jóvenes, campo que, como podremos conocer a lo largo de la investigación, vive un auge significativo desde las últimas décadas.

ABSTRACT

The work presented throughout these pages is an attempt to describe, discuss and reflect on the field of young adult literature nowadays, considering the different critical approaches found in this area. Aesthetic value is the central question and it brings together the research considering its theoretical framework and analysis. The last chaptera are based on the reading and discussion of five young adult books published between 2005 and 2014 in different countries and languages –English and Spanish-, and in various formats and genres. The contrast between the multiple narrative resources and themes reviewed invites you to assist relevant reflection about value and evaluation of young adult literature, a field which has experienced a significant growth since the last three decades.

AGRADECIMIENTOS

Gracias al equipo de Bibliotecas Escolares CRA del MINEDUC por enseñarme casi todo lo que sé en este dominio y motivarme a profundizar en los jóvenes.

Gracias a mi familia, por estar ahí siempre.

Gracias a Casa Verde, porque más que un taller, ha sido un hogar unido por la creatividad. Gracias a todos por compartir, reír y ayudarnos a diario.

Gracias a Ignacio por sus ideas, exigencia, rigurosidad y optimismo. Ha sido un privilegio tenerte de profesor y guía.

Gracias a Evert, porque cerca y lejos prestó su oreja y sus consejos. Por acompañarme en la escritura de estas páginas y espero que en la de muchas otras más.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

I. INTRODUCCIÓN: EL DESPERTAR DE LA JUVENTUD

> "Vivimos en la era del socialismo, del feminismo,
> del individualismo, del tráfico.
> ¿No estaremos yendo hacia la era de la juventud?"
> Walter Benjamin[1]

Con estas palabras Walter Benjamin comienza un artículo escrito en 1911 sobre la juventud y lo urgente que es que esta despierte al sentimiento de comunidad, a la conciencia de sí misma y que participe en las batallas que se están librando a su alrededor. Para Benjamin, esta juventud precisa despertar porque "dentro de unos lustros tejerá y modelará la historia" (10), y para ayudarla quiere compartir con ella el valor que esta tenía en los años de los grandes poetas como Goethe, Schiller y Nietzsche.

Tal como él se pregunta en esos años si no estaremos yendo hacia la era de la juventud, me pregunto yo si lo que vivimos hoy en día en términos de la industria editorial es una vuelta de tuerca, un cambio de ciclo en que la sociedad ha puesto nuevamente sus ojos sobre los más jóvenes, al menos en términos culturales. Por eso, mientras atiendo esta pregunta, decido detenerme y mirar aquellos discursos literarios que están atrapando tantos lectores jóvenes, con el ánimo de hacer lo mismo que intentó Benjamin hace más de un siglo atrás: conocer y compartir el valor que adquiere la juventud en nuestros tiempos en el campo literario y, al mismo tiempo, discutir el valor de esos discursos en tanto obras artísticas. Con esta doble intención, sería posible encontrar, mediante el análisis literario de obras juveniles actuales, que el género buscaría discutir valores del presente, representados por la relación estructural que se da entre la experiencia juvenil el mundo ético adulto. La

---

[1] Benjamin, Walter. "La bella durmiente". 1911. *Obras. Libro II, Vol. 1.* Madrid: Abada, 2010. p. 9.

voz adolescente sería un aspecto central para trasponer la experiencia en un discurso valórico.

En base a lo anterior, en estas páginas entenderemos por qué podemos hablar de un campo específico de literatura juvenil en Hispanoamérica, fuertemente influenciado por el campo anglosajón. Veremos cómo son los agentes de producción, de difusión, de circulación, los públicos y también las obras que conforman este campo cultural. El capítulo primero es el que estará dedicado a ello.

Pero esta investigación no busca quedarse en un nivel descriptivo solamente, por lo que en el segundo capítulo discutiremos sobre la noción de valor estético, tan controversial para los estudios culturales y la crítica literaria, y sobre los procedimientos de conformación del canon literario, ya que serán aspectos clave en el análisis de las obras narrativas juveniles escogidas.

En el tercer capítulo se realiza la revisión de cinco novelas juveniles publicadas entre 2005 y 2014 en Estados Unidos, España, Argentina y Chile. Estas son *Sexy* (2005), de Joyce Carol Oates, la novela distópica *El cementerio de barcos* (2010), de Paolo Bacigalupi, *Deseo de ser punk* (2009), de Belén Gopegui, *La noche del polizón* (2012), de Andrea Ferrari, y la novela gráfica *Al sur de la Alameda. Diario de una toma* (2014), de Lola Larra y Vicente Reinamontes. El criterio usado para seleccionar estas obras fue que hayan obtenido algún premio de categoría juvenil, que estén editadas en colecciones juveniles, que pertenezcan a un corpus de lecturas escolares o que la crítica las catalogue como obras juveniles.

A partir de esta revisión se da paso a una discusión sobre el valor literario en estas obras narrativas actuales, ya que todas se enmarcan en el contexto de producción de la

última década, y el capítulo cuarto será el encargado de albergar estas ideas. Lo que encontraremos ahí es una descripción de las voces de los adolescentes y sus demandas, así como del concepto de juventud representado en cada obra. La presencia de un lector implícito será crucial para entender cómo se comunican obra y lector y cómo coinciden y difieren sus horizontes de expectativas en cada caso. El orden que se ha encontrado para presentar las novelas y proponer una discusión en torno a ellas se realiza en base a dos categorías: jóvenes en condición de inclusión que hablan desde dentro del sistema y jóvenes en exclusión que están fuera del sistema.

Esta dicotomía será un campo fértil para contrastar las búsquedas que plantean las obras y los caminos por los que tienen que transitar los adolescentes para encontrar lo que quieren. A su vez, permitirá ordenar las ideas sobre el valor literario de las novelas y así establecer conclusiones pertinentes y contextualizadas. Si bien estas conclusiones sobre el valor no serán extrapolables a otras obras, pues veremos que este es contingente y depende de sus lecturas, serán resultado de un método que pretende hablar manifiestamente sobre el valor en la literatura juvenil de un modo riguroso, en el que se toman en consideración los aspectos culturales y sociales propios de las obras artísticas, pero, sobre todo, los aspectos literarios que convierten a estas obras en discursos de y para la juventud, y que, sea cual sea la razón, se consumen en niveles extraordinarios en nuestros días.

II. EL CAMPO LITERARIO JUVENIL EN AMÉRICA LATINA

> "Cuando tengo que estudiar algo aburrido, me gusta pensar que las letras son ejércitos enemigos, y que si me aprendo sus nombres, se unirán al mío para ayudarme en el examen."
> Naia Suárez, 12 años[2]

1. Entendiendo la categoría de campo literario

"Literatura juvenil" es un término que en los últimos tiempos escuchamos a menudo, pero al parecer no tenemos claro a qué se refiere exactamente: ¿novelas de saga, lecturas escolares, literatura infantil? Para ir despejando misterios, construiré una definición a partir de las diferentes aproximaciones teóricas disponibles, y lo haré desde la perspectiva del campo literario. Así, podremos obtener un mapa del panorama actual de la llamada literatura juvenil en nuestro continente, con sus correspondientes autorías, mediaciones, circulación y recepción y, de paso, un buen punto de partida para la reflexión que se plantea en estas páginas.

En los últimos años ha habido un creciente aumento en la producción y circulación de libros infantiles y juveniles en toda América Latina. En Chile, "en 2011, según balances del ISBN, los títulos editados en literatura infantil y juvenil correspondían al 40,45% de la literatura chilena publicada ese año, correspondiendo al 7,21% del total de publicaciones" (Cabezas 89), producción que en 2010, el año anterior, ascendía solo al 33,27% del total de literatura chilena y al 6,5% del total de publicaciones nacionales (Agencia Chilena ISBN 21). En Argentina, según datos entregados por la Cámara Argentina del Libro, durante el año 2012 se registró un 55% más de títulos de literatura infantil y juvenil que los años

[2] "Esas letras de mis cuadernos". *Santiago en 100 palabras: los mejores 100 cuentos VII.* Santiago, Chile: Plagio, 2014. p. 39.

anteriores en las distintas editoriales, y un crecimiento en el consumo de estos libros de un 7,2% (Orlando Rodríguez 11). Este reciente *boom* editorial de obras de literatura infantil y juvenil habla al final de cuentas de un aumento en la lectura, y si no, en el peor de los casos, de un aumento de los potenciales lectores, debido a que también la circulación es mayor.

Teresa Colomer, analizando el caso español, señala que “en el año 2007 en España, se produjeron casi cincuenta y cinco millones de ejemplares correspondientes a más de diez mil títulos infantiles y juveniles y las ventas representaron más del 15% de la producción editorial” (“Introducción: lectura de frontera y frontera de la lectura” 20). A partir de esta esperanzadora cifra, Colomer plantea que el mercado español se ha vuelto rentable, y esto sucede por varios motivos: la tirada es proporcionalmente alta, los precios son más bajos, se venden muchos ejemplares y son los títulos que más se amortizan en el tiempo. Las ventas de literatura para adultos, cuyo público es mucho mayor, son solo un 9% más altas, y es por esto que las editoriales han ido apostando sus cartas en la producción de libros para niños y jóvenes (21). En la misma línea, en el contexto estadounidense hay evidencias de que entre 1995 y 2005 hubo un aumento de 25% en el número de libros publicados para jóvenes y de 23% en las ventas de estos libros, como comenta Hill (“Introduction: Young Adult Literature and Scholarship Come of Age” 3). El inevitable revés que tiene este poderoso auge editorial es bien graficado por Antonio Orlando Rodríguez. Él hace notar el problema de “la sobreproducción anual de nuevos títulos, que a menudo llegan al mercado apoyados por criterios de selección editorial difíciles de comprender y de compartir” (42), lo cual es preocupante cuando se intenta vislumbrar el panorama futuro de la edición de libros infantiles y juveniles, y en medio de una crisis económica en España, principal centro editorial para América Latina.

Muestra y consecuencia de la alta producción de obras juveniles son los premios literarios creados especialmente para destacar la calidad en el campo. En Estados Unidos se creó en 1988 el Margaret A. Edwards Award, con el objetivo de galardonar a la mejor obra para adolescentes del año, y en 1998, el Alex Award, promovido por YALSA (Young Adult Library Services Association), que cada año premia los diez títulos publicados para adultos pero que tienen alcance en el público adolescente. El objetivo de este premio es ayudar a los bibliotecarios a fomentar la lectura en los adolescentes con libros para adultos de buena calidad (Nilsen y Donelson 7). Otro de los galardones creados por YALSA, y quizás el más importante en los Estados Unidos para la literatura juvenil, es el Michael Printz Award, que desde el 2000, indica Hill, premia anualmente la mejor obra juvenil publicada el año anterior, cuyos méritos literarios sean sobresalientes ("Introduction: Young Adult Literature and Scholarship Come of Age" 4).

En el ámbito hispanoamericano, la literatura juvenil cuenta con los premios Jaén de Narrativa Juvenil, Everest, Alandar, Edebé Juvenil, Gran Angular –otorgado por Ediciones SM- y Norma Juvenil, entre otros que no son exclusivamente juveniles. Casi todos estos premios provienen de las propias casas editoriales, por lo que además de calidad literaria, estos tienen una finalidad comercial. En un afán más parecido al de YALSA, IBBY Chile (International Board on Books for Young People), junto a la Corporación Cultural de Lo Barnechea, creó en 2012 la Medalla Colibrí, cuyo propósito es premiar cada año las mejores obras para niños y jóvenes producidas en nuestro país (Cabezas 95).

En cuanto a las colecciones editoriales para jóvenes, las primeras en aparecer en España fueron 15/20 de Alfaguara/Nostromo –luego Alfaguara Juvenil-, Gran Angular de SM, Cronos de La Galera, Espasa Calpe Juvenil, Cuatro Vientos de Noguer, La Joven

Colección de Lóguez (Barrena 116). A estas se suman hoy Zona Libre de Norma y Planeta de Libros Juvenil, por nombrar solo algunas de las colecciones transnacionales. Entre las editoriales que se han dedicado exclusivamente a obras infantiles y juveniles destacan por su larga trayectoria las Editoriales Juventud y Anaya.

Jack Zipes sitúa el boom editorial de la literatura infantil en la década de 1970, cuando producir este tipo de libros se convirtió en un buen negocio y muchos escritores e ilustradores empezaron a ganar dinero con ello (41). Antecedente para esta renovación de la literatura infantil es el libro álbum *Where the Wild Things Are* –traducido al español como *Donde viven los monstruos*-, de Maurice Sendak, publicado en 1963 y condecorado con diversos premios literarios. Con respecto a la literatura juvenil, varios coinciden en situar el origen de su apogeo en 1967, con la publicación de *The Outsiders*, de Susan Hinton (Hill, Aslup, Nilsen & Donelson), seguida por *Mr. and Mrs. Bo Jo Jones,* de 1968, *Go Ask Alice,* de 1971 y *The Chocolate War,* de 1974. Si bien los años '80 y '90 fueron prolíficos en el campo, otras dos obras juveniles importantes en la producción editorial de Estados Unidos se sitúan entrando a la década de los 2000. Estas son las novelas *Speak,* de Lauri Halse Anderson, y *The Perks of Being a Wallflower,* de Stephen Chbosky, ambas de 1999 (Aslup 27). Kaplan va incluso más atrás para indicar el origen del campo en Norteamérica con las novelas de Harper Lee *To Kill a Mockingbird,* de 1960, y de Madeleine L'Engle, *A Wrinkle in Time,* de 1962 (19).

Teresa Colomer coincide con Julia Eccleshare al proponer a J. D. Salinger y William Golding, con sus novelas *El guardián entre el centeno*, de 1951, y *El señor de las moscas,* de 1954, respectivamente, como los grandes referentes para la literatura juvenil, aunque en sus momentos de publicación hayan sido destinadas a un público adulto. Luego,

será solo hacia los años setenta cuando este tipo de narraciones sean retomadas por la literatura juvenil (*Introducción a la literatura infantil y juvenil* 149). Eccleshare es extensiva en este punto y da cuenta en detalle de la producción de obras juveniles en Estados Unidos y luego en Reino Unido de forma cronológica. Ella va incluso más atrás en el tiempo para establecer la primera novela dirigida a un público adolescente; esta sería *Fifteen*, de Beverly Clearly, publicada en 1956 en Estados Unidos (383-392). Isabel Borda, en cambio, señala que lo que se empezó a llamar literatura juvenil fue solo una resignificación de la literatura adulta clásica. Pone como ejemplo a Daniel Defoe con *Robinson Crusoe,* Julio Verne, Emilio Salgari, Antoine de Saint-Exupéry, Alejandro Dumas, y otros tantos como Dickens, Kipling, C.S. Lewis, Wells, Bradbury y Tolkien (98-103). De manera similar, Ana Díaz-Plaja relaciona la novela juvenil con la novela de formación, género que para ella sería la antesala de la narrativa actual para adolescentes, debido a que el protagonista es un adolescente enfrentado a múltiples experiencias y retos para llegar a la vida adulta (129).

Independientemente de dónde pongamos el origen de este campo, y en qué tradición literaria lo hagamos, es evidente que en los últimos veinte años ha habido un auge en la mayor producción de este tipo de obras, lo cual para Michael Cart, especialista en literatura juvenil, demuestra la madurez literaria del campo:

> Since the mid-1990s something wonderful has happened to Young adult literature. Not only has there been an explosion in the sheer quantity of new books being made available every year but also their quality has improved exponentially. For the first time, the term *Young adult literature* can no longer

> be dismissed by its detractors as an oxymoron. Young adult literature has come of age, as *literature* (Nilsen & Donelson 5).

Colomer también reconoce el auge y lo sitúa en el siglo XXI, específicamente en las obras de literatura fantástica.

> En los tres últimos años, entre ocho y diez de los títulos más demandados en préstamo en la red de bibliotecas públicas de la Diputación de Barcelona pertenecen a esta literatura. Las tres cuartas partes de los recomendados en estos dos últimos años para la franja de los 12 a 14 años en la revista especializada en literatura infantil y juvenil de mayor difusión en España son de dicho tipo. Las tiradas editoriales de este género superan los cien mil ejemplares … ("Entre la literatura y las pantallas: el auge de la fantasía épica" 197).

En Chile, los libreros también vivencian una cada vez mayor alza en las ventas de literatura infantil y juvenil, ya que a la vez la oferta de este tipo de libros es más alta. No ocurre lo mismo con literatura general o de adultos, cuyas ventas, por el contrario, están en baja. En un reportaje aparecido el día domingo 14 de diciembre de 2014 en el diario *El Mercurio,* los dueños de las librerías Qué Leo, Feria Chilena del Libro, Catalonia y Milaires comentaron sobre las ventajas de este auge en sus negocios. Juan Carlos Fau, dueño de Qué Leo comentaba que el público juvenil está absolutamente ganado. "No tenemos que planear estrategias para capturarlo. Es un hecho indesmentible que hoy los que más leen en Chile tienen entre 15 y 22 años" (E2). Señala que es gracias a este segmento etario que el negocio sigue en pie: "Estamos ante un grupo que capaz de leer tres mil páginas de un viaje y se siente orgulloso de ello. Es también un segmento desprejuiciado,

que no le da vergüenza decir que lee a J. K. Rowling", y añade que "'Bajo la misma estrella' ha sido un hito: estuvo 50 semanas en el *ranking* de los más vendidos, antes de que saliera la película. Ese es un fenómeno revelador" (E2). Catalina Infante, dueña de librería Catalonia, planteaba que también los libros ilustrados, ya sean para niños o adultos, han tendido al alza: "Los jóvenes consumen bastante, pero también hemos notado un repunte en la venta de libros bellos, en los libros álbumes y cómics" (E2). Juan Aldea, dueño de Feria Chilena del Libro coincide con Fau e Infante y añade que

> el público infantil y juvenil es una prioridad, nos preocupamos de surtir muy bien el catálogo destinado a este público y diseñar espacios gratos que inviten a la lectura … Se supone que [los jóvenes] son los que están más familiarizados con las nuevas tecnologías, con el mundo digital, y hoy son los que más consumen papel. Las ventas de 'Bajo la misma estrella' son impresionantes y lo mismo ocurre con sagas como 'Maze Runner'. ¡Una locura! Claramente, los jóvenes son los lectores más entusiastas (E2).

Clara Molina, de la librería Milaires comenta en el mismo reportaje que cada año, la venta de libros infantiles crece en un 100 o en un 120%, lo que la ha obligado a ampliar considerablemente la sección para niños. En sus palabras "eso da qué pensar, porque en la era del Kindle los chicos buscan el papel" (E2).

Fundamentales para este auge son las instituciones que se encargan de la difusión y circulación de obras de literatura juvenil, como bibliotecas públicas y escolares, las que a su vez funcionan como reguladores de la producción, dados los grandes volúmenes que se compran año a año. En el caso chileno, las instituciones encargadas de la adquisición de obras de literatura infantil y juvenil, para facilitar su acceso a las comunidades de lectores,

y por lo tanto, también encargadas de someter estas obras a criterios de selección, han sido departamentos gubernamentales como las Bibliotecas CRA[3], la DIBAM[4] y algunos municipios[5], y también fundaciones y corporaciones especializadas[6] en bibliotecas y en literatura infantil y juvenil, pero los criterios que utilizan responden, en muchas ocasiones, a necesidades de gestión propias de cada institución[7] más que a una idea determinada del valor intrínseco de una obra. El Ministerio de Educación, a través de la Unidad de

---

[3] Bibliotecas Escolares CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje) es un componente de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación cuya misión es implementar y desarrollar bibliotecas al interior de los establecimientos educacionales, facilitando el acceso a libros, publicaciones y recursos de calidad a la comunidad educativa (MINEDUC-OEI 16). Para llevar a cabo este rol, el componente CRA cuenta con un presupuesto para adquisición de recursos que ha ido aumentando progresivamente y que el año 2010 casi se triplica con respecto al año anterior. El 2014 su presupuesto fue de $7270 millones de pesos. Este aumento en la inversión y una gestión sostenida ha permitido alcanzar el índice nacional de 4,2 libros por alumno al año 2013 (*20 años de Bibliotecas Escolares CRA* 92-106).

[4] La DIBAM (Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos de Chile) tiene como misión promover el conocimiento, la creación, la recreación y la apropiación permanente del patrimonio cultural y la memoria colectiva del país. A través del Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, la DIBAM compra y distribuye libros para las 464 bibliotecas públicas del país, para lo cual su presupuesto disponible el 2013 fue de $1414 millones de pesos. ("Memoria DIBAM 2013". *Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos*. 6 Mayo 2014 <http://www.dibam.cl/ctaPublica/2013/index.html#1>).

[5] Los municipios, a través de los Departamentos de Educación, tienen en sus presupuestos glosas para gasto en recursos educativos por Ley SEP ("Subvención Escolar Preferencial". *Asociación Chilena de Municipalidades*. 6 de Mayo <http://www.achm.cl/seminarios/escuela%20verano%202014/concepcion/DOCUMENTOS/SEP-PIE%20MINEDUC.pdf>).

[6] Algunas de ellas son Fundación Había Una Vez <http://www.fhuv.cl/>, Fundación La Fuente <http://www.fundacionlafuente.cl/> y Centro Lector Lo Barnechea <http://www.lobarnecheacultura.cl/web/index.php/centro-lector/quienes-somos>.

[7] Desde el año pasado, el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas hace una selección participativa de libros; para la compra del año 2013 más de 250 bibliotecarios y profesores eligieron los 12.000 títulos adquiridos, según las necesidades propias de los usuarios de cada biblioteca. El sistema causó mucha controversia por el tipo de libros que se adquirieron, cuya calidad estaba en duda para muchos editores (*La Tercera*. 19 Feb. 2014. 6 Mayo 2014 <http://www.latercera.com/noticia/cultura/2014/02/1453-565969-9-seleccion-de-libros-para-bibliotecas-publicas-desata-controversia.shtml>). Bibliotecas Escolares CRA también ha puesto en marcha un sistema participativo de selección, pero a partir de un catálogo previamente calificado por la institución en base a criterios de evaluación ("Catálogo Bibliotecas CRA 2012". *Ministerio de Educación de Chile.* 6 Mayo 2014 <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=223594>). Estos criterios evalúan calidad literaria, pero en la misma medida que aspectos de formato y de adecuación al currículum, entre otras, ya que la colección busca: "promover hábitos de lectura recreativa en estudiantes de todos los grupos etarios y de todos los niveles lectores"; "permitir el apoyo de los aprendizajes en todas las áreas del currículo"; y "fomentar la investigación independiente por parte de los estudiantes" (*Estándares para las Bibliotecas Escolares CRA* 24).

Currículum, establece en sus planes y programas un listado de obras sugeridas para cada nivel, lo que al correr de los años ha consolidado, si bien con algunas modificaciones, un canon literario escolar, de lo que ya hablaremos más adelante en esta investigación.

Bernardo Subercaseaux, en su *Historia del libro en Chile*, ad portas de la celebración del Bicentenario, reflexionaba sobre el rol que ha tenido el Estado en las políticas de lectura:

> ¿El Estado ha sido en estos últimos diez años un actor o un espectador? Considerando lo desarrollado en términos de bibliotecas públicas, las compras de libros por parte del Estado, el programa de adquisición de libros para los Centros de Recursos de Aprendizaje del MINEDUC, los bibliometros, los fondos concursables y el Maletín Literario, todo apunta a una presencia del Estado como actor significativo en el mundo del libro. Se trata, sin embargo, como decíamos, de una presencia dispersa e insuficiente, sobre todo si se considera lo planteado por la Política Nacional del Libro y la Lectura, emanada de los organismos competentes y aprobada por los dos últimos gobiernos de la Concertación (311).

Si bien es una opinión bien justificada, es innegable el rol activo del órgano estatal en el aumento de la oferta de obras de literatura infantil y juvenil en las últimas décadas, motivado principalmente por el incremento presupuestario puesto en las políticas del libro y la lectura.

Pierre Bourdieu plantea que el espacio de producción y circulación de los bienes culturales tiene sus propias leyes y normas, y aunque es refractado por los cambios que ocurren en el campo de poder, es distinto a este. A este espacio lo llama campo cultural o,

en nuestro caso, campo literario. Tiene una autonomía real, pero relativa, que funciona a través de un sistema que incluye autores, editores, obras, críticos, discursos, instituciones y espacios por donde circulan estas obras y discursos (*Campo de poder, campo intelectual* 9-50). Los antecedentes citados anteriormente sirven para ilustrar cómo se ha configurado el campo literario juvenil en los últimos años. Es posible reconocer autores y obras propias del campo, editoriales con colecciones específicamente dirigidas a lectores adolescentes, premios literarios para valorar la calidad de las mismas, un circuito de circulación autónomo, con sus propios mecanismos comerciales y promovido en gran parte por el Estado, y un público que se distingue de la generalidad de los lectores. Ya veremos más adelante cómo se comporta este público.

Antonio Candido, para estudiar el origen y desarrollo de la literatura brasilera, precisa que cuando un campo literario se vuelve autónomo, entonces ya estamos frente a un sistema literario, y esto significa que lo componen un circuito de autores, de obras, de crítica, de lectores, y de mecanismos de transmisión que son propios a ese campo (*Formaçao da literatura brasileira* 23-37). Si bien en este caso Candido está trabajando con un sistema literario diacrónico, podremos observar que la estructura de un sistema literario puede ser sincrónico también, es decir, no necesariamente articulado desde la posición histórica de sus elementos. Lo que interesa notar es la relación que establece el brasilero entre el campo literario y el sistema, dada la autonomía del mismo.

Itamar Even-Zohar, aplicando una mirada sistémica a los estudios literarios, plantea la teoría de los polisistemas, dentro de los cuales está el polisistema de la literatura. Esto le permite dar cuenta de las diferencias en traducción debido a los multilingüismos de la sociedad globalizada, como también de los innumerables factores que hacen de un texto el

texto que es para cada lector y cultura. Lo interesante de las ideas de este como de otros teóricos de su línea –que siguen la tradición iniciada por el formalismo ruso- es que aboga por la consideración de la literatura como un sistema correlativo a cualquier otro sistema de la cultura, por lo que no puede estudiarse por separado ni autónomamente. Even-Zohar proporciona una tesis muy explicativa, que deja en claro la epistemología que suscita la concepción de los sistemas –o polisistemas; es solo una diferencia nominal. Al referirse a las relaciones del sistema de la literatura con los demás, el autor señala:

> Cualquier (poli)sistema semiótico (como la lengua o la literatura) no es más que un componente de un (poli)sistema mayor –el de la "cultura", al que está subordinado y con el que es isomórfico- y está correlacionado, por tanto, con este todo mayor y sus otros componentes. La teoría del polisistema proporciona hipótesis menos simplistas y reduccionistas que otras ante la complicada cuestión de cómo se correlaciona la literatura con la lengua, la sociedad, la economía, la política, la ideología, etc. Ya no es necesario asumir que los hechos sociales, por ejemplo, han de encontrar una expresión inmediata, unidireccional y unívoca en el nivel del repertorio literario … Las intrincadas correlaciones entre estos sistemas culturales, si se los contempla como de naturaleza isomórfica y como funcionales solo en el seno de un todo cultural, pueden observarse sobre la base de sus intercambios mutuos, que a menudo ocurren de modo oblicuo, esto es por medio de mecanismos de transmisión, y a menudo a través de periferias ("Teoría del polisistema" 15)[8].

---

[8] Resulta ilustrador para la comprensión de esta teoría el concepto de "byt" planteado por los formalistas rusos, especialmente a la luz de los formalistas sistémicos, como I. Tynianov, un concepto que también es

En la cita anterior se pone de relieve la dimensión dinámica de este acercamiento, y además empezamos a comprender la base sistémica que hay detrás del concepto de campo literario. Sin embargo, para concluir la idea, quisiera agregar algunas consideraciones del sociólogo Niklas Luhmann sobre las sociedades funcionalmente diferenciadas, aquellas en que cada sistema actúa con independencia de los demás, por lo que las desigualdades o los condicionamientos del uso de la libertad están justificados por cada sistema por separado.

Luhmann comprende la necesidad de describir la sociedad tal como es, y para esto renuncia a la ilusión de hacerla calzar en un esquema que la defina por completo. En este sentido, él aboga por la autodescripción de la sociedad como sistema. Pone a la comunicación como la unidad básica de la emergencia de lo social y, por lo tanto, la inclusión es concebida como el modo de tener por relevantes a los seres humanos en el contexto comunicativo, es decir, en la medida en que son tratados como personas o actores sociales, participantes del acto comunicativo. La exclusión, por supuesto, es lo contrario; es el conjunto de condiciones no indicadas para pertenecer a un sistema y, a la vez, es el efecto secundario en la operación autodescriptiva de la sociedad, por lo que se requiere esfuerzo para hacerse cargo de ella (5-65).

En la modernidad la regulación de la inclusión y la exclusión es confiada por entero a los sistemas funcionales. Por el contrario, en las sociedades premodernas ser excluido de un sistema era amortiguado por el hecho de que este traslado acarreaba la inclusión en

---

tomado en cuenta por Even-Zohar. Este se refiere a la vida cotidiana, al nivel de las actividades humanas. Tynianov señala que el hecho literario es inseparable de los hechos de "byt", por lo cual "el sistema mínimo –la obra literaria- era una variable dentro del sistema más elevado y, a su vez, dicho sistema era una variable del más alto de los sistemas, el cultural" (Steiner 104), siendo impermisibles según el formalista los análisis aislados de una obra. Eichenbaum, en la misma línea, agrega que los estudios literarios deberían comprender una gama mucho mayor de hechos y relaciones que rigen las actividades que constituyen la literatura –lo que nos remite al "campo literario" de Bourdieu, y por cierto también a la teoría marxista.

algún otro. Ahora la sociedad no puede hacerse cargo de la pertenencia de los individuos a los sistemas, porque su autopoiésis[9] es demasiado fuerte y porque además operan en autorreferencialidad[10]. Están abiertos a la incorporación de energía y prestaciones del entorno, pero cerrados en sus operaciones. Es necesario subrayar el hecho de que, para Luhmann, los individuos no son parte del sistema. En tanto seres autopoiéticos, orgánicos y psíquicos, de tremenda complejidad, siempre están en el entorno, pero son duplicados en la forma de un rol por el sistema para que pueda haber comunicación entre individuo y sistema (5-65). Los aportes del sociólogo nos sirven para comprender mejor la lógica sistémica en relación a la diferencia, clave también para la teoría bourdiana de los campos.

Pedro Cerrillo recurre a la teoría de los polisistemas literarios de Even-Zohar para analizar la literatura infantil y juvenil en el contexto escolar. Entiende

> el sistema literario como un complejo sistema de sistemas, es decir, un "polisistema", en donde se sitúan un centro (ocupado por las lecturas canónicas, o clásicos, cuya dimensión es universal) y una periferia (ocupada por el resto de las obras literarias, que se dirigen –en su origen- a un público lector diferenciado); como este "sistema de sistemas" es movible, es posible la desaparición de una obra que está en el centro y, por el contrario, el salto a ese centro del sistema de una obra que se encuentra en la periferia: eso es lo que ha sucedido con algunas creaciones de LIJ (*Alicia en el país de las maravillas*,

[9] Concepto acuñado por Humberto Maturana que refiere a la capacidad de un sistema de producir sus propios elementos y estructuras, es decir, el entramado de los elementos, mediante su reproducción. "Los elementos son informaciones, son diferencias que en el sistema hacen una diferencia" (Luhmann 44-45).

[10] Luhmann la define como la propiedad de los sistemas de entablar relaciones consigo mismos y diferenciarse del entorno, y toma prestado este concepto del matemático Louis H. Kauffman: "At least one distinction is involved in the presence of self-reference. The self appears, and an indication of that self can be seen as separate from the self. Any distinction involves the self-reference of 'the one who distinguishes'. Therefore, self-reference and the idea of distinction are inseparable (hence conceptually identical)" (692).

> *Peter Pan*, *Pinocho*, *Oliver Twist*, entre otras), que pasaron al centro, al considerarse clásicos universales … cuando en su origen se situaban en la periferia, ya que eran obras de LIJ, es decir, una literatura dirigida a un público diferenciado por su edad (99-100).

De la cita anterior podemos desprender dos ideas claves: la primera es que la literatura juvenil es un sistema o campo autónomo, que se encuentra en la periferia del sistema literario, y la segunda es que la movilidad de elementos hace que una obra considerada periférica en su origen, por motivos de recepción, pueda moverse hacia el centro, o viceversa. Siguiendo a Luhmann y la importancia que este le da al hecho comunicativo, podemos reconocer que la literatura juvenil ha pasado a formar parte del sistema, diferenciándose del entorno, en la medida en que se ha entablado una comunicación funcional con el resto de los sistemas: la escuela, el mercado, la crítica, los bienes culturales.

En virtud de todo lo anteriormente expuesto, resulta ilustrador el comentario de Moreno Verdulla, quien, intentando hacer una definición, propone que la literatura juvenil no es un precedente de la literatura "general", y tampoco es la "evolución" de la literatura infantil. Por el contrario, es "un conjunto aparte, un subconjunto del conjunto universal Literatura" (20).

Todas las aproximaciones teóricas citadas a lo largo de este apartado buscan aportar a la descripción de la literatura juvenil como campo cultural autónomo. Bourdieu ofrece un marco sólido y generoso para pensar las relaciones y actividades de producción, circulación y recepción de la literatura juvenil, y estas, a la vez, se nutren desde el punto de vista sistémico al aparecer en escena los elementos que las componen. Por lo mismo, estas teorías no pretenden interpretar el campo y sus jerarquías de poder, sino solo modelar el

campo que se encontraría todavía en formación y explicitar los mecanismos autodescriptivos del sistema.

2. Los jóvenes como un viejo contrapúblico

Hemos hablado de producción de obras de literatura juvenil y de la difusión y circulación de esas obras, pero todavía no conocemos adecuadamente al público lector de las mismas. Para continuar la línea teórica que he venido planteando a lo largo de este capítulo, entenderé a los jóvenes, destinatarios de estas obras periféricas, como un contrapúblico, en términos de Nancy Fraser, que por su posición de exclusión no ha tenido históricamente el reconocimiento necesario para participar en la esfera pública (95-133). Mediante estas obras dirigidas especialmente a los jóvenes, en tanto receptores de la comunicación literaria, este contrapúblico se ha vuelto público, un proceso que vendría desarrollándose desde hace algunas décadas, sobre todo debido a dos cambios culturales: la estandarización de la escolaridad completa en los países desarrollados y en vías al desarrollo; y la entrada del adolescente al mercado, siendo ahora un sujeto que consume bienes de mercado.

Jesús Martín-Barbero plantea que solo puede localizarse la categoría de juventud a partir de mayo del '68 y, para ejemplificar, cita a Carlos Monsiváis: "Yo no me consideraba joven con el énfasis de ahora. Tenía certidumbres sobre mi edad, pero me consideraba lector, estudiante, simpatizante de izquierda, incluso mexicano, pero no joven, categoría irrelevante culturalmente hablando antes del *rock"*. También se refiere a Beatriz Sarlo: "La rebeldía del *rock* anuncia un espíritu de contestación que no puede ser escindido de la oleada juvenil que ingresa en la escena política a finales de los sesenta" (Martín Barbero,

"Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital" 40-41). Pero esa masa joven que empieza a distinguirse hacia esos años bajo el alero de la política y la educación no obtiene inmediatamente lo que quiere. En algunos países pasan muchos años hasta que se consolidan políticas públicas pensadas para la juventud[11].

Gemma Lluch, analizando el caso español, indica que en 1990 en su país se aprueba la LOGSE, ley que eleva la edad de escolarización obligatoria a los 16 años. Como consecuencia, muchos adolescentes que anteriormente quedaban fuera del sistema escolar se incorporaron con necesidades lectoras específicas. Para ella, esta necesidad produjo un auge en colecciones editoriales dirigidas específicamente para jóvenes ("Un nuevo lector juvenil" 8). En Chile, la Ley N. 19.876, Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Media[12], se promulga y hace vigente en mayo del 2003, trece años después que España, desfase que permitiría interpretar el que se vive actualmente en relación a la producción de obras específicamente para jóvenes entre estos dos países, o bien, entre España y Latinoamérica.

Años más tarde, esa masa llamada juventud cambia su foco desde la política hacia el consumo. Morduchowicz señala que en "la actualidad el joven se configura como tal a partir de la frecuentación, el consumo y el acceso a cierto tipo de bienes simbólicos y

[11] Aunque no es relevante para esta investigación considerar "la juventud" como un constructo real y consensuado, dado que además existe un sinfín de teorías y aproximaciones a la juventud y la adolescencia, me acerco a la posición que toma Donna E. Alvermann, quien considera irrelevante que a los adolescentes les falte el conocimiento y experiencia adultos –esto solo entorpece la observación de este grupo. En cambio, sí considera que los jóvenes –o adolescentes- poseen un conocimiento relevante para ellos que les permite desenvolverse en circunstancias y discursos particulares y tener un considerable nivel de voluntad ante las practicas sociales colectivas. Esto hace que se vea superada la necesidad de hablar de los adolescentes como un grupo de iguales entre sí y desiguales entre sí y los adultos. Para Alvermann, la tradicional marginalidad de la juventud, en la periferia de la adultez, reproduce una serie de prácticas discursivas que ofrecen a los jóvenes solo un conjunto de posibilidades limitadas mediante las cuales ser incluidos en la sociedad y el aprendizaje (100).

[12] Disponible en documento de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 17 Nov. 2014 <http://chile.justia.com/nacionales/leyes/ley-n-19-876/gdoc/>.

productos culturales específicos", siendo en el ámbito de los productos culturales donde el joven se despliega como actor social (59). Esto lleva a pensar, siguiendo nuevamente a Martín-Barbero, que estamos frente a un público empapado de saberes mosaico, compuestos de múltiples lenguajes, escrituras y saberes que circulan en la sociedad, de forma que la escuela ya no es el espacio legitimado del saber ("Jóvenes: comunicación e identidad" s/n).

Lluch agrega que en el campo literario juvenil los grandes medios de transmisión literaria, instituciones mediadoras como la escuela, la iglesia y la biblioteca, ya no funcionan como tales, siendo hoy el mercado el único regulador de las lecturas de este público. Hoy los libros se someten a las mismas reglas de marketing que cualquier otro bien de consumo para el ocio, como el cine o la música. Existiendo ahora un circuito directo entre autor/obra/lector, sin mediadores institucionales como los antes descritos, se produce algo nuevo y motivado, por cierto, por los medios de comunicación disponibles: se abre de manera directa el circuito lector/autor, en que el primero tiene el poder antes impensado de cambiar el desenlace de una obra, de motivar la segunda, tercera o cuarta parte de una saga, o simplemente expresar al autor su opinión, a través de espacios virtuales como blogs y foros, cuyas cabezas son las más de las veces las propias editoriales ("Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela" 108-110), y otros más informales como sitios de *fanfiction,* canales de *youtube* '*booktubers*', *twitter*, entre otros que están en permanente modelación. Colomer agrega otro dato interesante: lo que se ofrece a los jóvenes es no solo una lectura, sino una experiencia completa que, además de entregar el contenido de una obra, inserta al lector en una comunidad de pares cuyo acceso está en diferentes canales de comunicación, más que nada digitales y a través de Internet, y le ofrece distintos productos

complementarios, como álbumes, video juegos, una canción promocional o un juguete, entre un sinfín de productos de marketing que suelen acompañar la campaña promocional de un libro ("Entre la literatura y las pantallas: el auge de la fantasía épica" 216).

3. Literatura juvenil y sistema escolar

Tal como se indicó anteriormente, la escuela ha sido un gran promotor de este campo, pero su relación no es siempre armónica. La educación formal tiene como objetivo la educación literaria, y debate permanentemente, quizás cada vez más, sobre qué tipo de textos literarios abordar con los estudiantes, ¿el canon o las lecturas adolescentes? Si bien este tema será elaborado con detención en el siguiente capítulo, vale la pena dar a conocer algunos estudios que hablan de la relación entre literatura juvenil y escuela y los avances que se han logrado al tratar de estrechar este vínculo.

Joan Knickerbocker y James Rycik notan el estándar para la enseñanza de la literatura en los Estados Unidos: "Students read a wide range of literature from many periods in many genres to build an understanding of the many dimensions (e.g., philosophical, ethical, aesthetic) of human experience" (200). Se dan cuenta de que existen muchas expectativas ocultas entre los profesores y creencias legitimadas por la tradición escolar, pero que no se condicen con el estándar antes citado. En una línea similar, Josep Ballester y Noelia Ibarra, analizando lo que significa la educación literaria, señalan que esta "incluye tanto el *saber,* el *saber hacer,* el *saber cómo se hace,* el *opinar* como el *sentir.* Es, pues, interdisciplinaria (conecta con toda clase de artes y de lenguajes) y alcanza tanto la educación formal, escolar o académica, como las actividades personales del ocio" (30). Luego se suman a las ideas de Badia y Cassany para plantear las diferentes dimensiones de

la educación literaria: ética, estética, cultural y lingüística (30). De manera coincidente con este planteamiento, a partir de su estudio en escuelas de Inglaterra, Charles Sarland sostiene que los libros son parte de una elaboración social de sentido a la que se llama cultura, cuyos factores culturales e ideológicos se manifiestan en experiencias de interacción entre los jóvenes y los textos de ficción. Así, se ocupa menos de la ficción de calidad que de la experiencia lectora valiosa, y en este proceso de interacción identificará sobre todo la literatura popular, término con el que él designa las lecturas no canónicas (17-56).

Colomer se hace cargo de la creencia popular que plantea que los estudiantes que no leen fracasan escolarmente. Esto hace que muchas veces la escuela privilegie la lectura de textos expositivos por sobre los literarios, ya que existe la urgencia de mejorar el dominio lingüístico de los niños y jóvenes. Para derribar esta creencia, Colomer cita el estudio de Baudelot, Cartier y Detrez (1999), que relativiza la relación entre cantidad y calidad de lectura y éxito escolar en el contexto francés, y que plantea que los alumnos que sacan las mejores notas usualmente leen clásicos, libros fantásticos, policiales y de ciencia ficción, mientras los que más fracasan son los que normalmente eligen documentales, biografías y testimonios ("Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes" 41-42).

Un estudio sobre las lecturas más recurrentes en nivel de secundaria en escuelas de Estados Unidos, hecho en 2006 por Stallworth, Gibbons y Fauber, arroja los siguientes títulos: *To Kill a Mockingbird, The Great Gatsby, The Scarlet Letter, Romeo and Juliet, Julius Caesar, The Crucible, Macbeth, The Adventures of Huckleberry Finn, Animal Farm* y *A Separate Peace.* El exceso de títulos clásicos en la elección de los profesores ha provocado que los estudiantes estén continuamente desmotivados con la lectura y el

desempeño escolar en la asignatura de inglés, como señala Alfred Tatum, experto en currículum y en didáctica de la literatura (Byrne Bull 62).

En los estudios que compara Reynolds, provenientes de Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda, se da cuenta de que los temas preferidos por los adolescentes son los que aluden a la actualidad y a los problemas cotidianos, los cuales, según ellos, además los han ayudado a resolver sus propios problemas personales, y también los textos que incluyen humor. En relación al cómo leer, todos los jóvenes declaran preferir la lectura compartida, ya sea con sus pares o con sus familias, antes que individual (87-107). Este último punto también es confirmado por Lluch, a través de la conceptualización de las audiencias interactivas y comunidades virtuales ("Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red" 7-20).

Los académicos Glenn, Ginsberg, Gaffey, Lund y Meagher plantean la literatura juvenil como un catalizador para el cambio social a través de la identificación. Dicen que, idealmente, en la medida en que los estudiantes –o jóvenes- desarrollan una mayor autoconciencia y conciencia de los demás en el proceso del análisis textual, también desarrollan identidades que se extienden más allá de lo enunciado hacia el mundo real y que reflejan un compromiso con la justicia social gracias a la transformación de la conciencia a la acción. El movimiento que ellos describen es, primero, desde el texto hacia el lector, y luego, del individuo a la comunidad (26).

Nos interesan estos estudios en tanto antecedentes del rol de la escuela en la enseñanza de la literatura y, si bien no es momento de adentrarnos en lo que esto significa, funcionan como una especie de línea de base desde la cual observar la relación, no exenta de conflictos, entre el sistema escolar y el campo literario juvenil.

4. Por fin, una definición

Karìn Lesnik-Oberstein, en su artículo “What is children’s literature? What is childhood?” hace un recorrido histórico por las diferentes concepciones de literatura infantil y en todas ellas se encuentra con un problema que también es reconocible en la literatura juvenil. En primer lugar, la crítica asume la existencia de un lector común, el niño, como si existiera una masa objetiva y regular de niños que leen de cierta manera. En segundo lugar, esta se preocupa más de lo infantil que hay en la literatura infantil, que de lo literario (21). Entonces, empieza a suceder que lo literario y lo infantil se consideran como cosas separadas que deben abordarse desde perspectivas distintas: lo literario desde la literatura y lo infantil desde la educación, psicología o sociología (16), y aquí es, según Lesnik-Oberstein, donde la crítica se entramparía. Frente a un problema como este, Teresa Colomer plantea que la evolución de la reflexión teórica sobre los libros infantiles condujo a la fusión de los dos tipos de criterios, estos son el de la calidad literaria y el de la recepción infantil (*Andar entre libros* 15-64). Esta dialéctica permitiría no caer en miradas unívocas ni fundamentalismos por parte de la crítica o de los adultos que seleccionan lecturas para niños y jóvenes.

Teniendo en cuenta esta condición juvenil propia del campo, nos detendremos en las distintas definiciones que se han ensayado para la literatura juvenil. Sarland afirma que es aquella ficción que cuenta con la presencia de personajes adolescentes y de un lector implícito adolescente (226). Pero quizás la definición más aceptada de literatura juvenil es aquella propuesta que adapta Cecilia Silva-Díaz del famoso manual de Nilsen y Donelson: “narraciones escritas para o sobre los jóvenes que reflejan los temas y conflictos que afectan a los adolescentes” (“Entre el escrito y uno mismo: realismo juvenil y construcción

de identidades" 188). Colomer agrega que en la literatura juvenil la narración centrada en el adolescente tiene fuertes dosis de realismo e introspección psicológica (*Introducción a la literatura infantil y juvenil* 149).

La mayoría coincide en que estos adolescentes tienen entre 12 y 18 años, aunque Cart postula que en la actualidad ese rango se ha ampliado desde los 10 hasta los 35 años. El tema central del argumento es casi la totalidad de las veces el convertirse en adulto, para lo que el personaje debe responderse ¿quién soy?, ¿en quién me quiero convertir? Generalmente la narración se hace en primera persona, y si no, el narrador toma la perspectiva del adolescente. Hill plantea la siguiente definición considerando una serie de antecedentes teóricos:

> YA literature is generally perceived as fiction that immerses readers in the experiences, lived and imagined, of young adults aged 14-18. Frequently written in the first person, YA narratives across genres enables identification with the narrator and/or encourage empathy for the protagonist and/or other characters. In agreement with Trites (2000) and Coats (2011), I argue that YA literature will also implicitly or explicitly challenge the dominant assumptions contemporary culture conveys to adolescents ("Introduction: Young Adult Literature and Scholarship Come of Age" 8).

La forma en que Moreno Verdulla se responde la pregunta "¿qué hace juvenil una obra literaria?" es la siguiente: la intención del autor en la creación, el tratamiento del tema y el tema en sí mismo, la exposición del argumento, la intención del editor, y la recepción de la obra (24). Todos estos factores intervienen en la consolidación de una obra como juvenil, ya que existe un campo literario que regula lo que entra y lo que no entra a circular.

Lluch, quien basa sus estudios de literatura juvenil en las lecturas reales de los jóvenes, más que en un corpus establecido de antemano, dice que

> Cuando hablamos de libros juveniles, podemos referirnos a los que leen los jóvenes o a los que compran, a los que eligen o a los que les mandan leer, a los creados específicamente para ellos o a los que comparten con los adultos. Esta diversidad hace que algunas voces se pregunten si tiene sentido hablar de literatura juvenil ("Un nuevo lector juvenil" 8).

Con la intención de plantear un relativismo similar, Crag Hill recuerda a Marc Aronson cuando este cuestionaba la posibilidad de definir literatura juvenil por la cantidad de inestabilidades que reúne: qué es la adolescencia, qué es literatura y qué es literatura para esos lectores ("Introduction: Young Adult Literature and Scholarship Come of Age" 6-7). Es fácil estar de acuerdo con Aronson, pero cuando intentamos definir el campo de la literatura juvenil, es preciso poner a discutir las formas en que la crítica se ha aproximado a estas obras. Cadden plantea cómo la ironía está siempre en juego en esta literatura, en cuanto la voz del adolescente nunca lo es completamente, es un constructo, una herramienta que usa el autor adulto para proponer una posición subjetiva y que se dirige al lector adolescente implícito. Hay una relación de poder que indica la presencia de ideologías en oposición, y por eso es importante que el texto presente múltiples perspectivas, que la polifonía se manifieste entre el narrador y los personajes, haciéndose visible este juego de poder (Cadden 146-153). Como una manera de responder a Lesnik-Oberstein, es ilustrativo lo que plantean Coats y Hill como tarea de la crítica de la literatura juvenil:

> Coats (2011) writes that YA literature "constructs as well as reflects an idea of adolescents, just as children's literature does for childhood" (p. 324). YA

> literature, then, constructs/reflects our culture's perception of adolescence, what it means to be growing up as a teenager in a particular space and time. Theorists of YA literature need to develop critical methodologies that explore how our perceptions of adolescence are caught and shaped by the literature written by adults for teenagers ("Introduction: Young Adult Literature and Scholarship Come of Age" 19).

El elemento de la identificación es vital para la buena recepción de las obras juveniles, así lo postulan Kaplan, Hayn, Nolen y Petit, entre otros. Preguntas de identidad personal y autoconocimiento están siempre presentes tras los argumentos de literatura juvenil, no importa cuál sea el género, estilo o temática desarrollada en la obra, "young people often find comfort and solace in engaging readers that attempt to define their journey toward self-understanding" (Kaplan 20). Michèle Petit, a partir de su trabajo con jóvenes, plantea la identificación desde el consuelo y la revelación:

> Los libros son también compañeros que consuelan, y en ellos encontramos a veces palabras que expresan lo más secreto, lo más íntimo que hay en nosotros … textos que revelan al que lee, en el sentido que se dice 'revelar' una foto, que sacan a la luz lo que, hasta ese momento, se encontraba sellado y no podía decirse (76-77).

En relación a las capacidades cognitivas propias del lector juvenil, hay posiciones encontradas. Por una parte, Janet Aslup ha encontrado evidencia científica de que la corteza pre-frontal no está completamente desarrollada en los adolescentes, siendo esta la que posibilita hacer predicciones y llenar vacíos del texto durante la lectura. Esto haría que aquellas narrativas complejas, con muchos significados simbólicos, gran cantidad de

personajes o sub tramas, sean inadecuadas para los lectores adolescentes (33). Colomer, por otro lado, señala que lo que un niño –o joven- puede comprender no depende solo del desarrollo de sus capacidades interpretativas, sino que viene condicionado por la presencia y familiaridad de esos elementos en su cultura (*Introducción a la literatura infantil y juvenil* 22).

Por último, en cuanto a la diferencia nominal entre literatura adolescente o juvenil, la crítica anglosajona ha llegado a consolidar el término *young adult literature* en vista de que las palabras *adolescent* y *teen* resultaban peyorativas, tanto para el mundo académico como escolar (Hayn y Nolen, Nilsen y Donelson). En el ámbito hispanoamericano pareciera haber sintonía en el término literatura juvenil, usándose como sinónimos juvenil y adolescente.

5. Literatura juvenil contemporánea: características, géneros y temas

Una de las características más acentuadas de la literatura juvenil es, según Gemma Lluch, que su originalidad radica en el reciclaje de motivos literarios propios de las narraciones orales, conocidos por todos y compartidos por la gran mayoría de los lectores ("Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela" 120). Esto es obviamente problemático cuando se consideran los criterios con que se evalúa la literatura canónica, como lo veremos más adelante. Además, Lluch señala que otra característica de estos nuevos libros es su mestizaje o fusión entre diferentes modelos narrativos. Plantea que "son relatos que suman, reutilizan, copian y adaptan lo que consideran apto: desde la literatura de adultos más canónica a la más comercial, de las narrativas televisivas a las cinematográficas o cibernéticas" ("El papel del lector en la nueva narrativa juvenil" 19).

Nilsen y Donelson, a manera de manual, establecen siete características que toda narrativa juvenil debe cumplir: la narración se focaliza en un protagonista adolescente; se estructuran en base a fórmulas de ficción conocidas por el lector; su ritmo es rápido, tanto como sus contendores televisivos y digitales; puede incluir todo tipo de géneros y temáticas; la multiculturalidad suele estar presente, ya sea en personajes o temas; los temas, personajes o desenlaces suelen ser optimistas y funcionan de acuerdo a la noción de mérito; y presentan emociones relevantes para los adolescentes (20-38). Cabe mencionar que esta lógica formulista, si bien funciona como descripción, no aporta a la consideración compleja del campo que intentamos presentar en esta investigación.

Pasando a los géneros elaborados por la literatura juvenil, Teresa Colomer recoge cinco tendencias principales para la literatura infantil y juvenil actual, que son la narrativa psicológica, la reformulación de los géneros fantásticos, la literatura postmoderna, la adaptación de la ciencia ficción y la literatura policial. En la primera abundan los problemas derivados de las crisis madurativas, las que son enfrentadas por un narrador adolescente en primera persona; en la segunda se utilizan estructuras, tópicos, personajes y motivos de la tradición oral, ya conocidos por los lectores; la literatura postmoderna incorporará ambigüedades entre realidad y fantasía, alusiones intertextuales, fragmentación, juegos metaliterarios y parodia, desmitificación y humor; la adaptación de géneros tradicionalmente de adultos, como la ciencia ficción y el género policial, también serán parte de las tendencias actuales en la producción de obras de literatura juvenil (*Introducción a la literatura infantil y juvenil* 125-142).

Ana Díaz-Plaja sintetiza y corrige el esquema propuesto por Joëlle Turin sobre los tipos de textos narrativos juveniles. Estos se agrupan en tres grandes grupos: textos realistas,

textos con compromiso ideológico y relatos iniciáticos. Los textos realistas serían los que suceden en ambientes contemporáneos a los lectores, que suelen funcionar como novelas-espejo. Sus argumentos pueden ser: iniciación al amor, mutaciones intelectuales o psicológicas, costumbrismo y cotidianidad, dificultades del curso de la vida, o los problemas del mundo actual. En el segundo grupo encontramos obras que suelen ocurrir en ambientes históricos, o que narran sucesos históricos, conocidos por los lectores y por la sociedad. Los personajes deben resolver los problemas desde un compromiso ético. Los relatos iniciáticos generalmente son narraciones fantásticas en las que hay un héroe al cual se le presentan muchas dificultades para llegar a un final establecido de antemano y donde triunfan la verdad y la justicia. Otros géneros juveniles que destaca Díaz-Plaja son los libros álbum para jóvenes, la metaliteratura y la no ficción (134-139).

Cecilia Silva-Díaz analiza en qué consisten las novelas realistas juveniles, e identifica algunas características. Primero, la narración suele estar focalizada en un personaje, y el diario y las cartas son modalidades narrativas frecuentes. En los momentos de introspección se suele hacer referencia al cuerpo, siendo común la imagen de un joven viéndose en el espejo. Se suelen utilizar metáforas y símiles para representar el mundo interno del personaje, o aquello con que tiene que luchar a lo largo de la trama, funcionando como el *leitmotiv* de la obra ("Entre el escrito y uno mismo: realismo juvenil y construcción de identidades" 188-191).

La novela fantástica juvenil es caracterizada por Teresa Colomer de la siguiente manera: es una ficción situada en un mundo secundario cerrado o bien en un mundo que mantiene fronteras con el mundo real; cualquiera sea el espacio, posibilita la existencia de múltiples personajes que constituyen diferentes razas y pueblos, y la cantidad de personajes

es muy numerosa; el héroe se enfrenta a obstáculos y siempre existe un adversario como antagonista; la acción se desarrolla a través de muchos episodios y diversas aventuras; se utiliza el recurso narrativo de la intertextualidad, remitiéndose a la mitología, a la épica o a motivos literarios clásicos ("Entre la literatura y las pantallas: el auge de la fantasía épica" 214-216).

Entre otros géneros que podríamos relevar, encontramos el de la narrativa multicultural, especialmente importante en Estados Unidos y Europa, dado el fuerte componente migratorio de sus sociedades, y que se desata en un mayor nivel desde los movimientos integradores y de derechos civiles, como el que se vivió en Estados Unidos en los años '50 y '60 (Kaplan 23).

La novela distópica, una especie de reformulación de la ciencia ficción, es especialmente importante en la literatura juvenil actual. En su sentido más clásico, distopía es el opuesto a la utopía, donde una visión trastocada de perfección reina en el mundo imaginado y se impone a la sociedad un mundo que se ha vuelto patas arriba (Kaplan 25-26). Hill profundiza en este tipo de obras, señalando que esta literatura plantea un mundo inexistente, pero basado en la crítica a situaciones y condiciones existentes en nuestras sociedades, como la pobreza, el hambre, la sobrepoblación, la guerra, entre otras. El ejercicio de la obra distópica es exagerar esas condiciones existentes y llevarlas hasta un extremo, con el objetivo de ilustrar el futuro indeseado y motivar el cambio. Un ejemplo actual y exitoso lo constituye la famosa trilogía juvenil *The Hunger Games* (2008), de Suzanne Collins ("Dystopian novels" 101).

La novela gráfica es un género en constitución que sin embargo encuentra mucho eco en lectores jóvenes, como se encarga de describir Cecilia Silva-Díaz. James Bucky

Carter la define como un "arte narrativo secuencial que puede incluir una colección antológica de tiras cómicas; una selección de tiras cómicas que comprende una misma historia o historias relacionadas; o una narrativa original que se sostiene por sí misma" ("Entre el texto y la imagen: álbumes y otros libros ilustrados" 159). Entre las ventajas que se han reconocido en las escuelas a partir del uso que le dan los adolescentes a estos textos, Silva-Díaz plantea que ha aumentado la circulación de jóvenes en las bibliotecas, enganchan a los lectores renuentes a leer, hacen más leves las frustraciones de los lectores que tienen dificultades con la lectura, y abordan temas complejos que son interesantes para los adolescentes ("Entre el texto y la imagen: álbumes y otros libros ilustrados" 159-163).

Por último, pero no menos importante, consideraré el género que en inglés ha sido llamado *crossover novels,* que se refiere a las obras de ficción inicialmente dirigidas a un público adulto, pero que cruzan la frontera de la recepción, llegando exitosamente a un público de lectores adolescentes. Ejemplos de estas son las novelas *The Book Thief,* de Markus Zusak, publicada el 2006 (Kaplan 32), *Curious Incident of the Dog in the Night-Time*, de Mark Haddon, y *Life of Pi,* de Yann Martel, de los años 2003 y 2001 respectivamente (Cart s/n). Son obras multigeneracionales y debido a ellas es que Michael Cart amplía el rango etario de la literatura juvenil desde los 10 a los 35. En su opinión, cada vez existen más novelas *crossover* y esto no deja de ser un problema para el mercado editorial, al que se le dificulta la difusión y circulación, y para los mediadores como profesores y bibliotecarios. Por otra parte, podríamos pensar que, al ampliarse, o difuminarse, los públicos objetivos de las obras literarias, podemos volver a centrarnos en la obra y dejar de lado a los receptores, foco que favorece al marketing, pero que desestimula inevitablemente a la crítica literaria.

En relación a los temas, uno de los problemas de la literatura juvenil, desde la perspectiva de su recepción, es que hay una clara diferencia entre aquellos preferidos por las jóvenes y los jóvenes. Sarland nota que a ellas les gustan la historias de animales, de amor y de heroínas, mientras a los jóvenes las aventuras, historias de violencia y de héroes (105). Es más, el mismo investigador incluso reconoce diferencias en la manera que tienen chicas y chicos de acercarse al texto e identificarse con este. Al respecto, dice que "los muchachos se encuentran en el texto y las muchachas encuentran el texto en sí mismas" (170), dándose un movimiento inverso en el proceso de involucramiento con la historia y los personajes, para el que, según Sarland, los jóvenes tienen que compartir necesariamente un conocimiento de mundo y un repertorio cultural con el texto (170-186).

Tanto Crag Hill como Jeffrey Kaplan coinciden en apuntar que la literatura juvenil actual recurre a temas propios de la actualidad y de la adolescencia, especialmente cuando se trata de ficción realista. La violencia, las drogas, la identidad sexual, la comunicación digital y el *cyber-bullying* son solo algunos de los temas que suelen encontrarse en estas obras, y aunque muchos críticos o mediadores sean contrarios a estos, hay quienes, como Cart, la defienden en tanto los adolescentes saben, mejor que los adultos, cómo lidiar con estos problemas dado que poseen más esperanza en el futuro y en las posibilidades de cambio (Kaplan 22). Recordemos que una de las conclusiones del estudio que hace Reynolds fue que los jóvenes no solo gustan de leer sobre temas actuales y problemáticos, sino que también ven en esos libros formas de solucionar sus problemas personales.

Más que dibujar el panorama completo sobre los géneros y temas propios de las obras juveniles, en este apartado he querido plantear a grandes rasgos de qué hablamos cuando hablamos de literatura juvenil y, al mismo tiempo, contar con descripciones teóricas

que ayuden a la hora de presentar las novelas juveniles que analizaremos más adelante en la investigación. Los modelos descriptivos sirven solo en la medida que permiten conocer el trabajo teórico anterior respecto al tema, porque vistos muy de cerca estos tienden a limitar las posibilidades literarias y estéticas de las obras, así como a quedarse en aspectos formales que no aportan a la crítica.

6. Recapitulación

Con el fin de quedarnos con una idea clara de todo aquello que ha sido revisado en este capítulo, haré una síntesis que nos permita extraer lo esencial para continuar con la investigación.

Cuando comencé este trabajo vislumbraba ciertos problemas que no sabía cómo iba a resolver, pero también veía otros de forma mucho más clara, que se me aparecían evidentes y patentes en mis observaciones. Uno de ellos era la definición y explicación de la literatura juvenil como campo cultural. Me di cuenta de que no lograba encontrar una definición concreta de la literatura juvenil, y si la encontraba, no me quedaba contenta con ella; necesariamente acudía a relaciones, actividades, instituciones, funciones, premios, catálogos editoriales y a un, en ese entonces, sinfín de elementos que sabía que tenían influencia directa en la existencia de una literatura juvenil, pero que era preciso ordenar, jerarquizar y simplificar. Para hacer eso fue vital pensar toda esta red de relaciones como lo hizo Pierre Bourdieu al plantear la idea de campo cultural.

Cuando empezamos a mirar el fenómeno bajo la óptica bourdiana, asentada en la diferencia, surge la teoría de sistemas como una herramienta útil para describir los procesos propios del campo literario. Con ella entendemos cómo algunas obras y autores que estaban

en el entorno de pronto pasan a formar parte del sistema y, al mismo tiempo, de qué manera el funcionamiento de los elementos, relaciones y actividades que forman parte del campo literario depende en gran medida de la energía que le presta la desorganización del entorno, esto es, de la totalidad de actividades del sistema literario.

En los últimos años, es posible reconocer autores y obras propias del campo, editoriales con colecciones específicamente dirigidas a los lectores adolescentes, premios literarios para valorar la calidad de las mismas, un circuito de circulación promovido por intereses privados y públicos, en el que, por ende, está envuelta una gran cantidad de recursos económicos, y un público que se distingue de la generalidad de los lectores. O, deberíamos decir, un contrapúblico, ya que, siguiendo a Nancy Fraser, desde su posición de exclusión de las lógicas culturales y mercantiles la juventud no ha tenido históricamente el reconocimiento necesario para participar en la esfera pública. En los últimos años esto ha cambiado, por la formalización de la escolaridad secundaria y por su cada vez mayor inclusión en la sociedad de consumo, y constituye un hecho crucial para la conformación del campo. Dada su autonomía como público lector de las obras de literatura juvenil, es posible identificar ahora un circuito directo entre autor, obra y lector, sin la mediación de la escuela o de la familia, instituciones que en el pasado fueron claves en la mediación de la lectura. El libro es un bien de consumo cultural como cualquier otro, y desde esta óptica, no es raro notar cómo en los últimos años la oferta de ese producto juvenil es cada vez más espectacular, adornada de múltiples accesorios, que no hacen más que dar cuenta de que la industria da frutos gracias a sus fieles y entusiastas lectores.

Vimos anteriormente que las definiciones de literatura juvenil son variadas y más que cerrar, llevan a abrir la discusión; sin embargo, podemos estar de acuerdo en que sus

obras son textos protagonizados por personajes adolescentes y que reclaman a su vez a un lector adolescente. Si bien desde las ciencias sociales tampoco hay completo acuerdo sobre qué rango etario abarca la adolescencia, pareciera que la crítica literaria juvenil coincide en señalar que sus jóvenes tienen alrededor de entre 12 y 18 años. Generalmente la narración se hace en primera persona y, si no, el narrador toma la perspectiva del adolescente, quien se ve acuciado por cuestionamientos identitarios, y estas preguntas marcan de una u otra forma las acciones, experiencias y emociones de estos personajes. De acuerdo con Trites, Coats y Hill, me sumo a la idea de que la literatura juvenil, implícita o explícitamente, desafía los supuestos con que la cultura contemporánea entiende a los adolescentes y a la juventud, esto es, cómo la cultura percibe al adolescente y qué significa vivir la adolescencia en un determinado tiempo y lugar.

Pero la mayoría de las veces estamos ante autores adultos que construyen personajes adolescentes. Esta polifonía lleva a Cadden a plantear que esta literatura es siempre irónica, en cuanto la voz del adolescente es un constructo, una herramienta para proponer una posición subjetiva y dirigida al lector adolescente implícito. La presencia de ideologías en oposición obliga –o reclama desde el buen juicio- a que el texto muestre distintas perspectivas y que la polifonía se manifieste entre el narrador y los personajes, posibilitando la visibilización del juego de poder.

Entre las características que destaca la crítica, es interesante destacar que la narrativa juvenil recicla motivos propios de las narraciones orales, compartidos por todos los lectores, y también fusiona diferentes modelos narrativos y audiovisuales, que toma prestados de otros discursos no literarios. Hay diversos intentos por clasificar las obras juveniles en tipologías textuales. Más que quedarme con un esquema, porque como ya he

dicho, simplifica demasiado las obras que pueden o no circular en el campo –dada su contingencia-, me interesa notar la variedad de temas y tradiciones presentes en los textos, como el realismo, la fantasía, la ciencia ficción o el relato policiaco. Algunos géneros que son especialmente fértiles en la narrativa juvenil actual son la novela distópica, la novela gráfica y las novelas *crossovers,* aquellas que inicialmente están dirigidas a un público adulto pero amplían su horizonte de recepción llegando exitosamente a los lectores adolecentes.

Como decía al principio de este apartado, cuando me planteé esta investigación tenía una serie de preguntas en mente y para algunas de ellas creía que ya tenía la respuesta, pero no fue siempre así. Una de estas fue la de la relación entre la literatura juvenil y la novela de formación o *bildungsroman*. Contrario a lo que pensaba, hay muy poca evidencia de estudios que comparen estos dos fenómenos o, mejor dicho, en mi revisión tan solo uno, el de Ana Díaz-Plaja. Como leíamos, ella propone que por la similitud de temas y motivos de los textos, la novela de formación sería un claro precedente para la novela juvenil. Sin embargo, por todo lo que hemos señalado sobre la intrincada red de relaciones que lleva a la existencia de un campo literario juvenil desde hace pocos años, resulta forzoso establecer conexiones con la novela de formación clásica, tan solo porque ambas se ocupen del adolescente. El niño y el adolescente han sido personajes literarios desde tiempos inmemorables y lo siguen siendo hoy, pero como ya sabemos, esto no los convierte necesariamente en personajes de obras juveniles.

En el siguiente capítulo ahondaré en los conceptos de valor estético y evaluación para elaborar una crítica sobre un conjunto de obras narrativas juveniles, las cuales, no obstante sus aspectos formales y temáticos, plantean un discurso sobre la juventud actual.

III. SOBRE LA EVALUACIÓN DEL VALOR ESTÉTICO

> "La cuestión de la vida es más importante que la cuestión de los versos, los negocios, la política, la ciencia o la filosofía. La cuestión de los versos, como todas, importa al convertirse en una cuestión vital."
>
> Gabriel Zaid[13]

1. Conceptos de valor estético y evaluación

Llegamos a la segunda parte de esta investigación, en la cual podremos discutir la noción de valor literario y establecer un marco teórico para el análisis posterior. Será necesario preguntarnos cómo opera el canon literario y bajo qué procedimientos este juzga el valor estético, de acuerdo a sus funciones y contingencias. Consideraremos, a la luz de la teoría de Barbara Herrnstein Smith y otros culturalistas, que el valor es siempre contingente y que tiene sentido solo dentro de una comunidad; por lo tanto, todo valor universal implica una sospecha a partir de la cual la obra requerirá ser revisada y reevaluada. Ya profundizaremos en las razones de esta opción. El trabajo anterior cobra pleno sentido a la hora de abordar el tema del valor en la literatura juvenil, ya que no podemos considerar el valor de una obra como un hecho aislado, sino dependiente, en parte, de su campo literario. La teoría de los campos de Pierre Bourdieu nuevamente hace eco en esta reflexión:

> Existe el efecto de campo cuando ya no se puede comprender una obra (y el *valor*, es decir, la creencia, que se le otorga) sin conocer la historia de su campo de producción: con lo cual los exégetas, comentadores, semiólogos y demás filólogos justifican su existencia como únicos capaces de explicar la obra y el

[13] Zaid, Gabriel. *Leer.* México D.F.: Océano Travesía, 2012. p. 138.

reconocimiento del valor que se le atribuye (*Campo de poder, campo intelectual* 123).

Según el *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, canon es "un espacio que institucionaliza, o bien, una lista que conglomera, para intentar fijar ciertas normas o valores en un campo cultural", y se debate entre su constancia y su alterabilidad (Domenella y Gutiérrez 50). Es producto de un proceso selectivo y, como señalaba Mukarovsky, también es producto de una tensión entre la norma pasada y la transgresión que dará paso a la norma futura, es decir, presenta un balance entre el respeto a la tradición y su capacidad de ser original (51). Resulta inevitable asociar esta idea con el horizonte de expectativas de la obra y del lector que plantea la estética de la recepción, pero ya hablaremos sobre eso más adelante. La existencia del canon para los estudios literarios ha supuesto tradicionalmente un descanso sobre el valor y los juicios de valor, los que están dados por el listado de obras que aglomera. La crítica que surge, pues, desde los estudios culturales, es que la función de la literatura como capital cultural[14] está en crisis, ya que "es una institución a la cual el acceso (de producción, de consumo, de estudio) es determinado por un sistema de exclusión basado en diferencias de clase social" (54). Cobra sentido aquí la idea que tiene Fred Inglis de los estudios culturales: para él estos deberían basarse en el estudio de los valores y de la valoración; por lo tanto, el modelo de análisis cultural que defiende no es el de desenmascarar los textos desde su posición ideológica o hegemónica, sino comprender los significados subjetivos, separando así lo político de lo estético y moral

[14] Cuando Bourdieu comienza a definir la categoría de campo, aparecen dos categorías correlativas: habitus y capital. "Un campo es una sistema de posiciones individuales (caracterizadas por el habitus de sus miembros) que se definen por la estructura y la cantidad del capital que se posee. El capital es capital *económico* (acciones, tierras, trabajo, patrimonio), *cultural* (conocimientos, calificaciones, formación en la familia y la escuela), *social* (amigos, relaciones, redes), *simbólico* (reputación, prestigio, actos de reconocimiento más o menos ritualizados) … Los campos se definen a partir del capital que está en juego" (Montaldo 48).

que también forma parte de la cultura. Esos significados subjetivos forman "el ensamblaje de textos donde nos contamos historias sobre nosotros mismos", y esto es, para Inglis y Geertz, la cultura (Watkins 36).

Alastair Fowler propone seis tipos de canon, y me interesa citarlos aquí ya que ilustran muy bien las diferentes funciones que adquiere el valor en cada uno de ellos. Canon oficial es el que ha sido institucionalizado por la crítica periodística, la academia y el propio campo cultural, y que contiene la suma o puntos de encuentro de las selecciones de individuos con peso funcional[15] en el campo; opuesto al oficial encontramos el canon personal, todas aquellas obras que los lectores individuales conocen y valoran; el canon potencial incluye todos los textos literarios orales y escritos que se han producido en la historia; el canon accesible corresponde a la porción del canon potencial disponible en un determinado momento; el canon selectivo se encuentra en listados de obras y autores incluidos en antologías o historias literarias, y que son precedente para el canon oficial; y por último, el canon crítico está conformado por obras y autores que son constantemente estudiados por la crítica, perpetuando la legitimación de su valor (98-99). Wendell Harris agrega un séptimo canon, el pedagógico, para nombrar los textos literarios y autores que son más leídos en la escuela (113).

Sea cual sea el canon del que se esté hablando, Harris, siguiendo a Fowler y Herrnstein Smith, señala que a todo canon lo antecede un proceso de selección que responde a una función determinada, en virtud de poder satisfacer necesidades individuales y sociales. Para Harris, las funciones por las que se selecciona un canon son: proveer ideas,

[15] Concepto planteado por Pierre Bourdieu para determinar el poder o autoridad de un agente cualquiera en un campo cultural, dada la posición que ocupa en el sistema de relaciones del campo (*Campo de poder, campo intelectual* 10).

modelos e inspiración, transmitir la herencia del pensamiento, crear puntos de referencia comunes, mostrar originalidad, legitimar las teorías de los propios críticos, servir de apoyo al estudio de la historia y dar voz a grupos minoritarios. Harris es enfático en decir que no importa cuál sea la función que gobierna una selección, esta siempre estará conformada por lecturas más que por textos, es decir, no es el valor del texto en sí mismo, sino que es la lectura que se ha hecho de ese texto la que establece su valor. Dado el dinamismo de la sociedad, Harris advierte de un severo estancamiento intelectual si no se establecen nuevas selecciones, en base a nuevas funciones, especialmente en lo que respecta a los cánones crítico y pedagógico. Y va aún más lejos al decir que pensar en la existencia de un canon oficial e indiscutido es entrar a una calle sin salida, ya que lo que verdaderamente existe son diversas selecciones con sus propias intenciones y funciones (115-119).

Antonio Candido, en su discurso "O direito à literatura", haciendo una defensa de la lectura como derecho social y cultural en Brasil, utiliza el lenguaje económico para hablar sobre el valor: el valor de una cosa depende en gran parte de la necesidad relativa que tenemos de ella. Esto significa que si se provee el acceso a la literatura a niños y jóvenes se creará en ellos una necesidad relativa de este bien cultural y por consiguiente una utilidad relativa también (240). Con la misma metáfora, pero centrándose en la discusión del concepto de valor, Bárbara Herrnstein Smith hace un completo trabajo sobre el valor en la teoría crítica literaria partiendo también desde una base económica. Para ella, el valor es dinámico y contingente, nunca estable y fijo, y responde a las necesidades propias de los individuos en cada momento y lugar; o, dicho de otra forma, responde a las funciones que le atribuyen las distintas economías (25). Por lo tanto, así como plantea Candido, el

mercado sería capaz de generar la necesidad de la literatura como un bien cultural de consumo, siempre y cuando la contingencia lo permita.

En su artículo "Contigencies of Value", Herrnstein Smith señala que si bien el siglo XX ha vivido una gran proliferación de teorías y corrientes críticas, el estudio de las cuestiones sobre el valor literario y la evaluación han sido completamente olvidadas. Por su parte, pone en tela de juicio la creencia de que el valor sea una propiedad de los textos y la crítica la encargada de discriminarlo y extraerlo. Cita a I. A. Richards, quien en los años veinte publica su teoría psicológica sobre el valor. Por medio de preguntas como ¿qué le da valor a una experiencia de lectura de un poema? o ¿por qué una opinión sobre una obra artística no es tan buena como otra?, Richards interroga el objetivismo de la evaluación, incorporando a la ecuación el factor del gusto. En base a los análisis que hace Richards, la autora propone que la estructura de la crítica no se puede desentender de la historia del gusto porque se implican e incorporan mutuamente. Northrop Frye, a este respecto, dice que el valor pocas veces se considera en la práctica crítica, es un elemento silencioso, y que cuando es obvio olvidamos cuestionarlo. Con estos antecedentes, la autora señala que no busca establecer criterios ni justificar los criterios de otros, sino clarificar la naturaleza del valor literario y estético, analizar las formas y funciones de la evaluación literaria y entender la historia del gusto en relación a las dinámicas de la evaluación (10).

Cuando habla sobre el valor, dice que su contingencia se debe a que es producto de las dinámicas del sistema económico, no una propiedad inherente a los objetos ni una proyección arbitraria de los sujetos sobre los objetos. Se da por hecho que a los productos como el oro, el pan y la edición de un libro se les indica su valor en sus propios mercados de valores y que sus fluctuaciones no afectan el valor que, por ejemplo, puede tener la

experiencia de lectura de un libro cualquiera o su valor intrínseco como obra literaria. Pero para ella estas distinciones no son tan claras como parece:

> Like its price in the marketplace, the value of an entity to an individual subject is *also* the product of the dynamics of an economic system, specifically the personal economy constituted by the subject's needs, interests, and resources – biological, psychological, material, and experiential. Like any other economy, moreover, this too is a continuously fluctuating or shifting system, for our individual needs, interests, and resources are themselves functions of our continuously changing states in relation to an environment that may be relatively stable but is never absolutely fixed. The two systems are, it may be noted, not only analogous but also interactive and interdependent; for part of our environment *is* the market economy, and, conversely, the market economy is comprised, in part, of the diverse personal economies of individual producers, distributors, consumers, and so forth (11-12).

De esta manera, calificativos como intrínseco, objetivo, absoluto, universal y trascendente obscurecen la naturaleza fluctuante del valor y sus dinámicas, y se basan en la no contingencia. Para ella, la tendencia tradicional a aislar y proteger los aspectos de la vida y la cultura de los aspectos económicos tiene el efecto de mistificar la naturaleza dinámica del valor. Cuando pensamos en la literatura juvenil, es inevitable asociar el *boom* de la lectura adolescente y, por consiguiente, del valor relativo que asigna la juventud a una literatura específica, con la permanente y renovada oferta de obras juveniles que el mercado pone a disposición. Esto, más que entregar respuestas, nos plantea preguntas. Una de ellas, entonces, es: ¿las obras de literatura juvenil que encuentran una alta recepción de lectura en

los jóvenes serían todas valiosas en términos estéticos? Seguiré revisando los postulados de Herrnstein Smith para intentar responder esta pregunta.

Las evaluaciones también son contingentes, ya que responden a una función determinada en su contexto. Por esto, su valor de verdad, tan propio de los juicios estéticos, finalmente no es importante.

> What must be emphasized, however, is that the value –the "goodness" or "badness"- of an evaluation, like that of anything else (including any other type of utterance), is *itself* contingent, and thus a matter not of its abstract "truth-value" but of how well it performs various desired/able functions for the various people who may at any time be concretely involved with it … What all this suggests is that the obsessive debates over the cognitive substance, logical status, and "truth-value" of aesthetic judgments are not only unresolvable in the terms given but, strictly speaking, pointless (22).

Siguiendo a la autora, lo que definiría el éxito en la lectura de una obra sería tan contingente como su escritura; no hablaría de una propiedad del texto, sino de las funciones que los lectores le atribuyen a esa lectura. Lo que releva es la experiencia estética como un hecho contingente en sí mismo. Así, como decíamos anteriormente, el valor estético responde a las funciones que marcan las distintas economías en constante dinamismo, siendo irrelevantes las constantes del sujeto que evalúa, es decir, su capacidad, rol o posición en el campo.

> All these forms of evaluation, whether overt or covert, verbal or inarticulate, and whether performed by the common reader, profesional reviewer, big-time bookseller, or small-town librarian, have functions and effects that are

> significant in the production and maintenance or destruction of literary value, both reflecting and contributing to the various economies in relation to which a work acquires value (25).

Entonces, de modo general, consideraremos que el valor estético y literario es siempre contingente, que depende de las funciones que se atribuyen a la evaluación de determinada obra de arte o literaria y que en el caso de la literatura, el valor siempre estará dado por la lectura que hacen los sujetos de la obra y nunca por características de la obra misma. Es inevitable el temor a caer en el relativismo de la evaluación, y por ende, en el relativismo de todo trabajo investigativo en esta área; sin embargo, creo que no considerar los argumentos de la autora en una investigación como esta es un acto ingenuo. No me interesa validar solamente los aspectos económicos del valor literario, es decir, los mecanismos por los cuales el mercado regula lo valioso y lo no valioso, pero sí creo en la existencia de estos mecanismos; por lo tanto, me interesa tenerlos bajo la mira y considerarlos como parte de los movimientos del campo. En lo que me distancio de Herrnstein Smith es que, por muy contingente que sea cada experiencia de lectura, hay algo que ciertas obras son capaces de generar en esa experiencia y otras que no lo son: un pacto de lectura entre obra y lector dado, ya sea por la identificación, por la verosimilitud, por el lenguaje del narrador, por los temas tratados o por cualquier otro recurso. De esta manera, la contingencia del valor dependería de las funciones que los lectores le atribuyen en determinado momento y lugar, pero también de la propuesta de la obra misma y de los valores que esta encierra. En otras palabras, dos obras literarias pueden presentar los mismos valores, pero una resultar valiosa para los lectores y la otra no. Ahí está su contingencia.

2. El canon como proceso evaluativo

Beatriz Sarlo, en su artículo “Una mirada política. Defensa del partidismo en el arte”, de 1986, hablaba de la importancia de practicar la mirada política sobre el arte, que sea consciente de su historicidad y se asuma como relativa. ¿Cómo articular un discurso del arte y sobre el arte en condiciones en que la modernidad es asaltada por la desesperación y la posibilidad del cambio, en que se volatilizan los valores estables, y se multiplican los puntos de conflicto? Ante este panorama Sarlo dice que el arte lanza una mirada irónica, descreída, y las opciones estéticas solo se justifican en términos regionales. Apunta la necesidad de reivindicar la mirada política, que sea sensible a las diferencias y a lo nuevo, que no se dedique a organizar un canon sino que se detenga en las excepciones, en las iniciativas que rechazan la costumbre y las tendencias que cuestionan el orden estético-ideológico, descubriendo así los espacios virtuales de lo nuevo (2-3). Parte de sus preocupaciones está en el espacio de la cultura popular, en tanto espacio de la diferencia y de la exclusión, ya que su intención prioritaria es democratizar las instituciones culturales.

> La mirada política organiza conceptual y críticamente; pone en contacto, traza paralelos entre lo que, desde un punto de vista social y programático, no se encontraría necesariamente. Estas redes no son un nuevo sistema de jerarquías, cualquiera sea su sentido, sino más bien un espacio de máxima visibilidad de las diferencias, orientado hacia el cambio pero también interesado en la democratización de las instituciones culturales (4).

En la propuesta de Sarlo se ha introducido la variable histórica y particularista, promotora de la diferencia y lo movible. Su visión de la evaluación es similar a la que tiene Barbara Herrnstein Smith, pero muy distinta a la que tiene Harold Bloom u otros

defensores del canon. Desde aquí, voy despejando el camino metodológico para esta investigación, en la que el procedimiento de la evaluación es preponderante. Notarán la presencia del postulado de Sarlo en el título de la investigación; es porque busco ejercitar la mirada política sobre la evaluación de la literatura juvenil actual, tanto en el aspecto epistemológico como metodológico.

En un artículo que escribe el año 1997, Sarlo advierte contra el relativismo de las lecturas contextuales, en las que se lee de manera interna e histórica. Dice que para debatir sobre el valor de una obra literaria esta tiene que ser leída estéticamente, y esto quiere decir que lo socialmente significativo "se queda *en* los textos y puede volver a activarse una vez que estos han agotado otras funciones sociales" ("Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa" s/n). Para ella, se debe leer no solo sociológicamente, como han tendido a hacer los culturalistas, sino también con un ojo en el "plus" que hace una obra distinta al resto, aunque aborden todas un mismo orden social. Ese "plus" es para ella el arte.

> La literatura es valiosa no porque todos los textos sean iguales y todos puedan ser culturalmente explicados. Sino, *por el contrario*, porque son diferentes y resisten una interpretación sociocultural ilimitada. Algo siempre queda cuando explicamos socialmente a los textos literarios y ese algo es crucial. No se trata de una esencia inexpresable, sino de una resistencia, la fuerza de un sentido que permanece y varía a lo largo del tiempo. Para frasearlo de otro modo: *los hombres y las mujeres son iguales; los textos no lo son.* La igualdad de las personas es un presupuesto necesario (es la base conceptual del liberalismo

> democrático). La igualdad de los textos equivale a la supresión de las cualidades que hacen que sean valiosos (s/n).

Podríamos decir que en este segundo artículo Sarlo es menos radical para debatir sobre el valor, quedándose en un nivel medio entre la absoluta contingencia y el inmanentismo de los conservadores. Lo que me parece relevante de su nueva propuesta es la alerta sobre el peligro del relativismo y del valor como una cualidad netamente política y social. En nuestro caso, lo político será, como advierte la autora en 1986, lo que a los ojos del evaluador surge como excepcional tanto en un plano estético como ideológico y, al mismo tiempo, siguiendo los planteamientos anotados en 1997, por las demandas que aparecen en la experiencia de lectura: aquello que el texto quiere producir y lo que los lectores quieren producir con el texto.

Bien diferente es el ánimo de Harold Bloom para referirse a la apreciación estética y el valor. En *El canon occidental,* que aparece en 1994 como crítica directa al libro de John Guillory *Cultural Capital*, aparecido en Estados Unidos el año anterior, Bloom rechaza la supuesta función política que atribuiría Guillory al canon –quien por su parte intentaba liberar el canon de las fuerzas de interés propias de la lucha política del campo literario- y lo incluye en la Escuela del Resentimiento, lugar al que destina a todos aquellos que intentan ampliar el canon literario con el fin de promover cambios sociales. Para Bloom, lo que convierte una obra al canon es su capacidad de extrañamiento, esto es, una originalidad que asimila al lector de tal forma que deja de verla como extraña; es la suma entre la extrañeza y la belleza y, por supuesto, la herencia de la cultura (11-22).

> El canon, una palabra religiosa en su origen, se ha convertido en una elección entre textos que compiten para sobrevivir, ya se interprete esa elección como

> realizada por grupos sociales dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas o, como hago yo, por autores de aparición posterior que se sienten elegidos por figuras anteriores concretas … La originalidad se convierte en el equivalente literario de términos como empresa individual, confianza en uno mismo y competencia, que no alegran los corazones de feministas, afrocentristas, marxistas, neohistoricistas inspirados en Foucault o deconstructivistas; de todos aquellos, en suma, que he descrito como miembros de la Escuela del Resentimiento (30).

Para Bloom, la construcción del canon no debe responder más que a consideraciones literarias, pero él mismo se entrampa al tratar de circunscribir lo literario a un campo reducido, en el que no intervengan otras fuerzas, de modo que termina por hacer un canon personal, siguiendo la clasificación de Fowler.

> La elección estética ha guiado siempre cualquier aspecto laico de la formación del canon, pero resulta difícil mantener este argumento en unos momentos en que la defensa del canon literario, al igual que su ataque, se ha politizado hasta tal extremo … Nada resulta tan esencial al canon occidental como sus principios de selectividad, que son elitistas solo en la medida en que se fundan en criterios puramente artísticos … Por lo que se refiere a la "cualificación especial", la mía propia, contrariamente a lo que dice Gramsci[16], es puramente personal. Aun cuando se identificara al "grupo social dominante" con la Corporación de Yale, o con los administradores de la Universidad de Nueva

[16] Se refiere a la cualificación histórica del *esprit de corps* que rige la labor de cualquier intelectual, en palabras de Antonio Gramsci en su *Cuadernos de la cárcel.*

> York, o con las universidades norteamericanas en general, soy incapaz de descubrir ninguna conexión *interna* entre cualquier grupo social y la manera concreta en que he pasado mi vida leyendo, recordando, juzgando e interpretando lo que antaño denominábamos "literatura de imaginación". Para descubrir a algunos críticos al servicio de una ideología social uno solo tiene que contemplar a aquellos que desean desmitificar o abrir el canon, o a sus oponentes que han caído en la trampa de convertirse en aquello que contemplaban. Pero ninguno de estos grupos es verdaderamente *literario* (32-33).

Sin embargo, tal como lo nota Sergio Pastormerlo, la de Bloom y otras teorías tradicionales sobre el canon exigen que el valor quede vedado, no explicitado; en la lectura de obras canónicas como experiencia privada e intransferible, el reconocimiento del valor es inexplicable (s/n). Es el mismo descuido que reconocía Northrop Frye en la crítica estadounidense y que fue planteado en el primer apartado. Idelber Avelar, desde la vereda contraria y cercano a las propuestas de Herrnstein Smith, señala que si no se experimenta la contingencia en la evaluación se corre el riesgo de sentir que ningún orden es posible cuando el orden es alterado, es decir, de caer en la relatividad absoluta. Por esto, mientras un valor sea considerado como universal no permitirá el acceso de la fuerza emergente necesaria para el debate crítico. Avelar apuesta, entonces, por el desmontaje escéptico y continuo de los valores universales, para que al rearmarlos se pueda ver aquello que estaba oculto por los discursos anteriores (220-221).

Para terminar esta conceptualización, no quiero dejar de lado los aportes que ha hecho la teoría de sistemas a los estudios sobre el canon, principalmente porque es

ilustrativo sobre los procesos de legitimación de las obras que realiza el canon en virtud del valor que se le atribuye. A la luz de todo lo expuesto en el capítulo primero y la comprensión de la literatura juvenil como un campo en desarrollo, conviene mirar estos movimientos como parte de las actividades del campo y como operaciones propias del sistema por su autopoiésis y autorreferencialidad.

Iuri Lotman señala que, como todo sistema, la cultura necesita de su periferia, de su entorno desorganizado. Cada sistema organiza su interior pero también desorganiza su exterior. La cultura precisa de lo externo a ella para definirse. Dentro de esta definición, la idea de cultura reclama la de canon, "un elenco de textos por los cuales una cultura se autopropone como espacio interno, con un orden limitado y delimitado frente al externo, del que sin duda precisa", como cita Pozuelo Yvancos ("I. Lotman y el canon literario" s/n). Por lo mismo, "la discusión en torno al canon es irreductible a un punto histórico de estabilidad y precisa de la 'amenaza' constante de lo exterior para afirmarse" (s/n), es decir, los textos no literarios o las sub-literaturas aparecen como periferias correlativas a la Literatura y por lo tanto necesarios en el orden de su concepto. Canonicidad será el proceso en que un texto pasa de la periferia al centro.

Rakefet Sheffy analiza la problemática del canon desde la teoría de los polisistemas. Él dice que canon es prácticamente todo lo considerado como literario, siendo un concepto normativo que sirve a la academia para fijar el inicio y los límites de la historia literaria y del objeto de estudio. Pero la verdad es que no se trata de toda la historia literaria, sino solo de la gran tradición literaria. Sheffy se niega a reducir canonicidad a un proceso compuesto por centro y periferia, ya que se deja de lado la dinámica: "given that we deal with an open system which evolves and changes in history, we take it for granted that its center is

transitory too" (514). De hecho, la estabilidad de los ítemes en el centro es una desviación más que una operación normal del sistema, básicamente porque no coopera con las necesidades en constante cambio de la sociedad de ese sistema funcional. En este sentido, es más esperable que haya elementos nuevos en el entorno pujando por entrar al sistema. Entonces, la tesis de Sheffy es que la construcción de cánones es un acto deliberado e intencional de la actividad literaria que tiende a estabilizar y preservar la producción y evaluación de ítemes, y es realizado por fuerzas ideológicas y hegemónicas en el sistema (520). Los aportes de Lotman y de Sheffy contribuyen a pensar la literatura juvenil como un campo en movimiento hacia la canonicidad, tal como señalábamos en el capítulo anterior en relación al postulado de Pedro Cerrillo.

3. La enseñanza de la literatura y sus reveses

Charles Sarland, en su libro *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta,* expone el estudio que él mismo lleva a cabo sobre el valor de obras literarias en la lectura de jóvenes. Concluye, tal como otros también lo han señalado, que el valor no es propio del texto, sino que es resultado de la evaluación de una experiencia de lectura. Esto ocurre ya que son tan importantes los significados que generan los lectores al leer el texto literario como los significados que aportan ellos al texto. Unos provienen del texto y los otros del lector, pero ambos aparecen en el proceso de lectura (*La lectura en los jóvenes* 21-59). La postura de Sarland es coincidente con las anteriormente expuestas e interesa destacarla porque surge como conclusión a partir de un trabajo de campo de lectura con jóvenes y también porque da cuenta de los sentidos que aportan texto y lector al proceso de lectura como fruto de una experiencia única.

En la escuela, son los maestros los que manejan preconcepciones acerca de la calidad de los textos, aunque Sarland se da cuenta de que tienen mucha dificultad para explicar porqué un libro es ‘bueno’ o ‘malo’; incluso uno de ellos afirma que “es solo una reacción instintiva”, por lo que esto indicaría que los códigos de desciframiento del capital cultural permanecen implícitos (*La lectura en los jóvenes* 38). Sarland distingue a otros profesores que tienden más a la ideología leavisista, no sin un dejo de ironía:

> Protegen la cultura contra la “instantaneidad y la superficialidad”, contra la “agitación y la economía de la revolución del video”. Enseñan literatura para ampliar la visión de los niños, para fomentar el interés en las artes, para preparar a los futuros públicos para la Royal Shakespeare Company, para desarrollar las sensibilidades. La literatura popular debe rechazarse porque está mal escrita, tiene un vocabulario limitado y una gramática incorrecta. Una vez más, esa opiniones se pueden ver en términos bourdieusianos. El arte o la Royal Shakespeare Company forman parte del capital cultural, y el acceso a ellos mediante el desarrollo de la sensibilidad se logra compartiendo el terreno implícito en el valor moral (39).

La enseñanza de la literatura tendría entonces la finalidad de formar adultos capaces de consumir bienes culturales hegemónicos, es decir, la literatura canónica. F. R. Leavis es a quien se considera el padre del liberalismo educativo, y para Sarland, su ideología está tan impregnada en la formación docente, que es difícil que los profesores enseñen desde un paradigma contra hegemónico. Al mismo tiempo, y por este motivo, la selección de libros se hace traslapando el valor estético con el valor moral, como si fuesen sustituibles o combinables.

> Si uno de los objetivos al introducir a los niños en los libros es que lleguen a ser capaces de leer el canon adulto … la creación de un mini-canon a imitación del adulto es pertinente. Este mini-canon podría considerarse, en términos de Bourdieu, como el terreno de entrenamiento para los mini-capitalistas (40-41).

Lo que se muestra aquí es la ideología, quizás más presente en la educación literaria de niños y jóvenes que lo que los adultos son capaces de reconocer. Crag Hill percibe el peligro de la ideología presente en los libros para jóvenes o adolescentes, que muchas veces los lectores no saben discriminar. ¿De qué manera opera la ideología en estos libros? En la identificación del lector con un personaje protagonista adolescente se esconde, según Stephens, una manipulación del lector:

> students are encouraged to situate themselves inside the text by identifying with a principal character and its construction and experience of the world. To put it bluntly, a mode of reading which locates the reader *only within the text* is disabling, and leaves readers susceptible to gross forms of intellectual manipulation (Hill 14).

Por esto, cuando los jóvenes son capaces de reconocer la ideología presente en el texto, la visión de mundo, y al mismo tiempo logran distanciarse de la manipulación potencial del texto, pueden negociar su subjetividad. Enseñar a leer críticamente es también enseñarles a no estar a merced de las fuerzas ideológicas plasmadas en las obras y a poder reconocerlas también en otras instancias de la vida (Hill 15). Sarland apoya esta idea y también la adjudica a un sesgo propio del panorama leavisista en los estudios literarios: "The Leavisite tradition had, by contrast, tended to emphasise the importance of psychological insight in characterisation, and had seen characters themselves as the source

of the action of the story" ("The impossibility of innocence" 45). Para este autor, quien apoya su crítica en las teorías marxistas de Terry Eagleton y Catherine Belsey, la producción de literatura infantil y juvenil está fuertemente marcada por la ideología capitalista y por los valores que se intenta transmitir a una sociedad en formación.

José María Pozuelo Yvancos lamenta que el enorme éxito que tuvo la venta del libro de Bloom y la polémica suscitada entre los intelectuales a partir de su publicación no haya acarreado una verdadera revolución en la que se pudieran plantear y discutir las cuestiones que en su opinión son realmente importantes para los estudios de crítica e historia literaria. En cambio, se quedaron solo en evaluar la validez o no de las críticas de Bloom a los movimientos de multiculturalismo propios de la época.

> Lamentablemente, las buenas cualidades de Harold Bloom y la mucha razón que tiene cuando censura situaciones extremas de postergación de autores canónicos en los programas de doctorado de universidades de prestigio o las perversas intervenciones de condiciones ideológicas o afinidades de procedencia o inclinación incluso sexual en la contratación del profesorado, no contrarrestan que su elegía acabe siendo a la postre una pobre antología personal, que confunde el canon occidental con sus propias fronteras de gusto y capacidades lingüísticas o de conocimiento. Una buena oportunidad perdida para haber planteado las auténticas cuestiones clave: ¿qué enseñar?, ¿cómo hacer que la Literatura permanezca viva en nuestras sociedades postindustriales?, ¿cómo integrar ideología y estética?, ¿qué es una tradición? ("Canon: ¿estética o pedagogía?" 3).

El español está pensando en la posibilidad de discutir los límites de la historia literaria, y de esta forma también repensar la manera en que enseñamos literatura. La pregunta de por qué seleccionar es al mismo tiempo la pregunta de por qué enseñar, qué transmitir y con qué motivos. Pedro Cerrillo opina de modo similar al decir: "Para educar en el pluralismo que debiera exigirse a la enseñanza habría que excluir cualquier postura de tintes fundamentalistas, porque toda selección es una elección que se hace en el contexto de un momento histórico, de la que forma parte el punto de vista de quien selecciona" ("Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios" 92).

Ejercicio similar hace Sergio Mansilla cuando reflexiona sobre la enseñanza de la literatura tomando como punto de partida los objetivos y contenidos mínimos para la Enseñanza Media en los ámbitos de literatura y lenguaje que sostiene la Reforma Curricular acontecida el año 2003 en Chile. Mediante un examen minucioso del quehacer docente en el área de la literatura, responde a la pregunta de qué determina que una obra literaria sea significativa como para formar parte del proceso de enseñanza. Al respecto, Mansilla plantea que leer literatura es hacer sentido sobre las cosas del mundo, es "literaturizar la relación del sujeto con sus reales condiciones de existencia para intentar al menos complejizar dicha relación" (65), y de esta manera, pasa a argumentar que leer literatura resulta en la adquisición y consolidación de valores, recordando la función de la literatura horaciana, *docere et delectare* (66). El autor propone que la literatura es capaz de proveer al lector de experiencias de realidad que otros textos no son capaces de dar, experiencias que se materializan en representaciones "que la literatura dibuja en nuestra relación efectiva con las cosas" (77), siendo, por lo tanto, la función última de la enseñanza de la literatura "una estrategia de intervención en la mente de los estudiantes por la vía de requerir, de parte de

estos, una rearticulación permanente de sus sistemas representacionales con los que construyen sentido de/sobre lo real" (81).

La crítica literaria y la didáctica se enfrentan juntas al desafío de revitalizar la enseñanza de las humanidades y fortalecer el espíritu crítico de los estudiantes a través de la literatura, y al mismo tiempo, discutir los criterios con los cuales maestros y educadores seleccionan las obras que deben ponerse a disposición de los estudiantes en este proceso.

Desde el ámbito de la crítica, Grínor Rojo llama la atención sobre la urgencia de reevaluar los cánones escolares luego de pensar realmente en qué significa enseñar a leer y desarrollar la cultura crítica. Para él, esto significa desapegarse de los medios y en cambio estar más cerca de los fines. La academia es a quien apunta con el dedo, acusándola de no haberse hecho cargo de la pregunta por el valor por un afán cientificista. En el intertanto, el valor ha quedado en manos de la crítica periodística[17], la cual no está preocupada por el quehacer de la literatura y su magnitud sustantiva estética, como él mismo la califica (*Discrepancias de Bicentenario* 121-130). De forma similar y con el interés de sugerir una mirada diferente a la discusión sobre el canon escolar, Ignacio Álvarez plantea la relevancia de volver a mirar la enseñanza de la literatura en tanto transmisión de una experiencia –en términos benjaminianos-, en donde la lectura cumple la función de postular "un sentido

[17] Hoy la crítica periodística ya no es la modernista o sintonizada con la vanguardia de intelectuales influyentes de la prensa como Alone u Omar Emeth, sino que depende de las opiniones que personajes con voz pública comentan en los medios digitales: sitios web especializados, blogs, *twitter*. Como ejemplo podemos tomar el reciente II Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de Juventud, realizado los días 10 y 11 de diciembre de 2014, bajo la tutela de la Facultad de Comunicación y Letras de la Universidad Diego Portales, el Ministerio de Educación y la Editorial Ekaré Sur. Tanto este seminario como su versión anterior, dedicada a las lecturas de infancia, se han caracterizado por reunir voces de la academia -educación y literatura-, de los medios, del sistema escolar, de la industria editorial y de las políticas públicas, así como también a autores y lectores. El objetivo es, más que generar un debate centrado en la investigación, compartir apreciaciones acerca de lo que es la juventud y de cómo deberían ser sus lecturas y la enseñanza de la literatura, o en otras palabras, un espacio de diálogo abierto a la comunidad, tal como lo son los medios digitales.

para el texto, [y con esto, aventurarse a] la recuperación tentativa de esa experiencia" (121). Entonces, cuando la escuela se pregunta por qué clase de textos seleccionar, en realidad se adelanta a hacerse la pregunta fundamental, que es qué clase de experiencias transmitir.

Peter Hunt, pensando en la literatura infantil y desde otra vereda, cuestiona la importancia del canon para el campo infantil y juvenil, y relativiza la pregunta por "lo bueno", la que origina un conflicto entre el gusto privado y el canon público, donde generalmente están los clásicos y los libros comercialmente recomendados. El valor en los campos infantil y juvenil está sumamente ligado a la utilidad, ya sea moral, cognitiva, estética, o de cualquier tipo. Surge entonces la pregunta de por qué los libros infantiles y juveniles tienen que ser útiles o, quizás, para quién son útiles. ¿No es acaso una buena oportunidad para volver a preguntarnos por el gusto privado? (*Understanding children's literature* 1-14). Hunt, al igual que Sarland, critica el utilitarismo de la enseñanza de la literatura, reivindicando la lectura por placer, privada y afuncional.

Entonces, ¿cuál es la función de la enseñanza de la literatura hoy? Digo hoy porque esta ha cambiado con el tiempo. Elaine Showalter propone una interesante cronología: en los años '30 daba respuesta a todos los grandes temas humanos; en la década del '40, gracias al New Criticism, adquiere un carácter cientificista y por ende su función se remite a resolver una hipótesis de lectura mediante el *close reading;* en los años '60 y '70 el surgimiento del postcolonialismo exige a la literatura dar voz a las minorías étnicas y a los sujetos subalternos, principalmente como acto político; hacia finales de los '70 la literatura busca resolver conflictos sobre significación, representación e ideología; y en los '80 el énfasis estuvo puesto en la teoría, dejando de lado la literatura en sí misma. Este análisis diacrónico le sirve para concluir que el verdadero empeño de la enseñanza de la literatura

debiera estar no en los temas, sino en facilitar en el estudiante el aprendizaje y el pensamiento mediante habilidades de lectura crítica que se puedan aplicar a la literatura, a la cultura en general y al propio lenguaje (1-41).

Para Pedro Cerrillo la literatura "hace posible un conocimiento crítico del mundo y de la persona" ("Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios" 86), sumándose a quienes ven en la literatura una herramienta para desarrollar la lectura crítica.

Margaret Meek responde esta pregunta desde otro lado, usando como imagen la heteroglosia, la capacidad de poseer una pluralidad de lenguas.

> Dos personas que conversan en un momento y lugar particulares aportan a la conversación, por simple que esta sea, su propia experiencia además de la historia completa de su lengua. Intercambian significados no solo en las palabras que profieren, sino también en la multiplicidad de sentidos que implican sus palabras (269).

Para Meek la gran riqueza lingüística y cultural de la enseñanza de la literatura está en el cuento. Contamos cuentos desde que nacemos hasta la muerte, y la literatura hace posible esta forma 'heteroglósica' de pensar. Por esto, la autora critica a los padres y a los educadores por estar muy preocupados en la adquisición de habilidades lingüísticas en el niño, como su ortografía y puntuación, en vez de prestar atención a sus producciones, es decir, a la manera en que utilizan el lenguaje en relación a un determinado fin, que puede ser contarse como individuos a sus pares, escribir sobre lo que han leído o explicar cierta situación. Meek sostiene que la literatura ensancha el aprendizaje social y personal, y a la vez, la cultura escrita se fortalece gracias a los lectores y escritores que ingresan en mundos alternativos de la literatura (269).

A la luz de las ideas de Meek cobra sentido quebrar la dicotomía entre literatura juvenil, asociada al placer, y la verdadera literatura, relacionada con una lectura analítica, como plantea Catherine Tauveron. Ella dice que esta dicotomía entorpece el estudio ya que parte desde una falacia, y si no se supera, la enseñanza de la literatura quedará entrampada (3-4). Lo importante está, para Tauveron, en encontrar textos resistentes, que plantean el desafío al lector de resolver un problema en la lectura. Dentro de estos textos, la autora sugiere desechar los reticentes –que presentan problemas de comprensión al lector- y privilegiar los textos proliferantes –que le presentan problemas de interpretación-, ya que mientras el uno cierra posibilidades de lectura, el otro las abre, favoreciendo una lectura plural (6).

Cada uno de los autores citados responde de manera diferente a la pregunta por la función de la enseñanza de la literatura, y para dar un sentido a todo ello convendría explicar porqué nos importa hacernos esta pregunta. Importa por lo que plantea Pozuelo Yvancos: la relación entre el valor y la enseñanza es estrecha, siempre lo ha sido y no tiene que dejar de serlo. Cuando se abre el diálogo sobre el canon y el valor literario, necesariamente también se abre el diálogo sobre qué enseñar y transmitir literariamente. La contingencia en la evaluación vale tanto para una como para la otra. Para el mismo autor, otra pregunta que es imprescindible a la hora de hablar sobre el valor es cómo integrar ideología y estética, la que varios autores responden desde diferentes esquinas.

Por un lado, Sarland y Hunt advierten sobre el liberalismo presente en la educación y en la formación docente y se alinean por el despojo de todo utilitarismo en la enseñanza de la literatura. Defienden la lectura por placer y el gusto privado, así como la separación entre el valor estético y el valor moral, comúnmente unidos en las prácticas pedagógicas

tradicionales. Sarland y también Hill observan que se debe enseñar a los jóvenes a leer críticamente para contrarrestar la manipulación ideológica de la literatura, especialmente la de libros para niños y jóvenes.

La lectura crítica es sin duda en lo que todos los autores citados coinciden como finalidad de la enseñanza de la literatura. Rojo apunta a potenciar las humanidades y que la academia retome los estudios sobre el valor literario, Álvarez y Mansilla profundizan en la importancia de transmitir experiencias por medio de la literatura y a partir de ellas generar un sentido crítico de la propia vida y de la vida con otros. Showalter ve en la lectura crítica una manera de favorecer el pensamiento sobre la cultura, la literatura y el propio lenguaje, y Cerrillo un conocimiento crítico del mundo. Meek apela a la capacidad que tiene la literatura de crear conciencia lingüística en los sujetos que permita darse cuenta de los sentidos que aparecen en nuestras comunicaciones. Ella no se queda solo en los lectores, sino que considera al sujeto necesariamente como lector y escritor, productor de textos orales y escritos que aportan sentidos al mundo. Tauveron hace un aporte al distinguir los textos reticentes y proliferantes y al sugerir los proliferantes para estimular la enseñanza de lectura crítica, los cuales, a través del planteamiento de problemas de interpretación al lector, lo obligan a buscar distintas salidas y soluciones interpretativas.

Sin querer caer en una trampa formulista ni plantear recetas, me parece que los aportes de Mansilla, Álvarez y Tauveron son especialmente destacables porque ambos dan cuenta de cualidades del texto, no del profesor, alumno o lector, y es en la obra literaria donde esta investigación se quiere quedar. Así, la enseñanza de textos que muestren experiencias valiosas o significativas y que, a su vez, planteen problemas de interpretación

al lector, podrían posibilitar el desarrollo de lectores críticos. Tendremos en cuenta estos aportes en el análisis de las obras.

4. Cuando la evaluación es guiada por criterios

En este apartado empezaremos a entender mejor cómo se conforman los cánones, ya sean escolares o académicos, qué función tienen los criterios y en qué consiste el valor en estos casos. Roberto González Echevarría, en su artículo sobre la novela *Nocturno de Chile* de Roberto Bolaño, apunta los cinco criterios de valor que para él son claves a la hora de evaluar la calidad de una obra literaria. Es digno de atención el esfuerzo que hace el crítico por explicitar los criterios por los que él evalúa la calidad literaria, iluminando el concepto de valor y su justificación en una obra determinada. Sin embargo, se muestran como criterios estáticos y generales dado que emergerían del texto y no de la experiencia de lectura en un lugar y momento determinado. Estos criterios respecto de una obra son: elevación y altura dado los temas que ocupa; capacidad de mostrar su urdimbre literaria y ficcionalidad; capacidad de dejar espacios vacíos; diálogo con la tradición literaria desde una marca original; y posesión de un estilo propio que otorga un ritmo particular (120-121). Vemos que en este caso el análisis sobre el valor estético, de la misma manera que lo hace Bloom, sigue respondiendo a la intención de estabilizar un canon y los criterios que intervienen en la selección, más que a entender porqué en una comunidad y en un momento determinado una obra ha generado una experiencia de lectura placentera y a la cual se le ha atribuido cierto valor.

Teresa Colomer afirma que lo que se lee en la escuela es producto de interrelaciones entre lo que elige el profesor, en base a lo que cree que le gusta a los adolescentes, y lo que

el mismo adolescente elige según sus gustos y jerarquías culturales de valor. Esto crea un fondo común entre la incitación escolar y el gusto adolescente, en el que confluirán novelas de formación, héroes adolescentes, novelas policiacas o autores realistas de público amplio ("Entre la normalidad y el desinterés" 47-48).

Ana Díaz-Plaja ofrece herramientas para valorar los libros que formarían un canon escolar, o un corpus de literatura homologada, término que usa la autora para distinguir aquellas obras que no son dirigidas exclusivamente "a gente joven y que catalogaríamos como productos de consumo o vulgares" (133). Estas herramientas son: pertenencia a colecciones prestigiosas, obtención de premios con una trayectoria fiable, aparición en guías y listas de recomendación hechas por instituciones solventes, atención por parte de la crítica especializada, pertenencia a la obra de un escritor con una trayectoria sólida, ya sea esta por aceptación de la crítica o por su trascendencia pública (133). Al mismo tiempo, asume la existencia de ciertos criterios comunes entre los mediadores, que aunque no estén explicitados, funcionan igualmente como línea de base al momento de seleccionar lecturas. Es lo que Gemma Lluch llama el canon oculto ("La necesidad de construir criterios para la selección de lecturas" 52). Estas obras que pueden considerarse como literatura homologada son para Díaz-Plaja parte de la alta cultura, a la cual se contrapone la baja cultura. Veamos qué quiere decir con esta dicotomía.

Por alta cultura entenderemos aquel conjunto de obras que por su valoración cultural, sociológica o educativa, son consideradas canónicas. Aquí encontramos los clásicos de las literaturas nacionales, los clásicos universales, las novelas de formación o *bildungsroman*, la literatura juvenil homologada y otros formatos como libros álbum, metaliteratura o no ficción (124-140). Baja cultura, en cambio, será aquella a la que los

acerca la sociedad de consumo, y a la que acceden de manera horizontal, entre sus pares (124-125). Dentro de este campo distingue realismo de consumo, fantasía de consumo y *best sellers* (142).

> Proviene de la librería de barrio, y, sobre todo, de la sección de regalos de los grandes almacenes e hipermercados. Son unos títulos que difícilmente traspasan los terrenos de la crítica exigente … Los mediadores educativos los desestiman o ni siquiera conocen su existencia, y a menudo, bibliotecarios y maestros los rechazan claramente como opción para sus estanterías. Son libros literariamente incorrectos. Pese a eso, constituyen el alimento literario de muchos adolescentes, y en muchos casos, su única lectura realizada voluntariamente (141).

Pareciera ser que hay coincidencia entre las opiniones de los didactas de la literatura en que la escuela es responsable de enseñar en base a un corpus de obras, si es que no canónicas, al menos legitimadas por la crítica o la generalidad de los mediadores de lectura, entendiéndose por esto a bibliotecarios, profesores, libreros, padres y todos aquellos que tienden un puente entre los libros y los jóvenes lectores. Pedro Cerrillo, insistiendo en la necesidad de enseñar los clásicos, sugiere que se inicie a los alumnos con una preparación previa, ya sea con fragmentos de clásicos o adaptaciones "que tengan cierta vida independiente y que no requieran la lectura inmediata de otros pasajes del libro elegido" (97). Otra fórmula, dice el mismo, es difundir la figura de un personaje principal, que pudiese tener una dimensión mitológica, para después facilitar el acceso a la lectura plena de la obra (98). Los criterios que para él son básicos en la selección de lecturas, y que permiten la permanencia de los clásicos en el canon escolar, son la calidad literaria del

texto, su adecuación a intereses y capacidades de los lectores y la capacidad de contribuir a la adquisición de competencia literaria en los mismos. El canon debe ser dinámico y por esto, ir adaptándose a las necesidades del lector, sobre todo para hacer posible la incorporación de obras nuevas al sistema, "de calidad contrastada y aceptación generalizada" ("Educación literaria y canon escolar de lecturas" 9).

Josep Ballester y Noelia Ibarra se preguntan cómo ampliar un canon escolar sin por eso tener que desechar la enseñanza de los clásicos. Ellos plantean que las fronteras entre los discursos artísticos son cada vez menos claras y por eso vale la pena aprovechar las similitudes entre sus lenguajes para promover la interdisciplinariedad y el acceso a la cultura. Se hace necesaria y relevante una selección plural de lecturas, cuyos lenguajes estéticos sean diferentes y aborden lo mediático, musical y audiovisual, entre otros. "La enseñanza de la literatura, como el canon, debe configurarse por la pluralidad de voces, metodologías y textos, sin que esto implique, en modo alguno, el cumplimiento forzoso de determinadas cuotas, ya sean estas étnicas, genéricas o culturales" (34).

Nilsen y Donelson, en su manual *Literature for Today's Young Adults,* citan un listado de criterios elaborados a partir de investigaciones de la Universidad de Exeter y que resumen las preocupaciones compartidas por los profesores de distintos niveles de enseñanza al momento de elegir lecturas. Cuando se trata de abrir un canon e incorporar nuevas obras a la escuela, los profesores se fijan en:

1. Imaginative and well-structured plots going beyond simple chronologies to include time shifts and differing perspectives.
2. Exciting plots that include secrecy, surprise, and tension brought about through narrative hooks and a fast pace.

3. Characters who reflect experiences of teen readers, something that is not found in much of the literary canon, especially when it comes to strong female protagonists.
4. Characters who go beyond typical experiencies so that readers can use the fictional experiences to learn and develop in their own lives.
5. Lively, varied, and imaginative language that is grammatically correct while being neither patronizing and simplistic nor unnecessarily confusing through lexical density or complexity.
6. Themes that inform truthfully about the wider world so as to allow readers to engage with difficult and challenging issues relating to immediate interests and global concerns.
7. Themes that allow the possibility of emotional and intellectual growth through engagement with personal issues.
8. Varied levels of sophistication that will lead to the continual development of reading skills (18).

Lo primero que salta a la vista de este listado es que, al contrario de lo que comentaba Sarland acerca de la dificultad que tienen los profesores en Gran Bretaña de juzgar la calidad de una obra literaria, en Estados Unidos habría bastante más influencia de los profesores en la selección de obras leídas en la escuela. Lo segundo que vale la pena rescatar es que estos criterios no son descriptores de un tipo de literatura y tampoco cierran el espectro de lo que cabría bajo el rótulo de literatura juvenil. Por el contrario, son criterios abiertos y extensivos que contribuyen a evaluar el valor en las obras literarias juveniles a partir de experiencias de lectura, y que, además, hablarían de obras capaces de desarrollar

la lectura crítica en los alumnos, según los propios profesores. Una tercera observación que surge de este listado es que en nuestro país no contamos con evidencia de este tipo y sería muy valioso poder contar con ella para contrastarla y conocer las preferencias de nuestros profesores.

Por otro lado, hay quienes dicen que el género de la literatura juvenil por definición imposibilita su participación en un canon escolar, de modo que por más que se trate de abrir el canon, la literatura juvenil es incapaz de permanecer en las aulas; Caroline Hunt plantea, en primer lugar, que: "the very evanescence of the teenage years causes young adult books to 'date' more swiftly than their counterparts for younger children" (Hill 15). Su transitoriedad vuelve a estas obras más difíciles de permanecer en un canon personal, crítico o pedagógico, todo esto, dado el anclaje que tienen a las modas, lenguaje y referencias sociales y culturales propias de la juventud en determinado lugar y tiempo. Entendemos, así, el segundo postulado de Hunt: "[young adult literature] has been marketed as, esentially, a disposable record of a fleeting moment, [therefore] the theory that accompanies it is more likely to focus on social issues than on literary theory" (Hill 15). Por todo esto, Hunt es escéptica al vislumbrar la posibilidad de formar un canon de obras de literatura juvenil, no tanto por decidir el contenido de ese canon, sino porque sus lectores, al cabo de muy poco tiempo, ya las han desechado (Hill 16). Es muy interesante la crítica de Hunt porque sitúa el lugar de la literatura juvenil en el del objeto sociológico, negándole la posibilidad de ser un objeto literario. Ella se basa en la transitoriedad de sus referencias, entendiendo así que para ella el valor estético radicaría en la permanencia o indefinición de las referencias culturales y sociales propuestas en una obra literaria. Esto indudablemente simplifica el objeto artístico y desvía la atención de lo que realmente es el valor estético.

5. Un marco teórico

A lo largo de las páginas que conforman este capítulo se habrán dado cuenta de que el valor literario, por su naturaleza dinámica, fluctuante y contingente, huye de las fórmulas prescritas y los esquemas evaluativos. La elaboración de criterios de selección que se basan solo en características del texto no hace más que constreñir el potencial creativo de los lectores de una obra de arte o literaria y limitar las posibilidades que esta tiene de significar contingentemente. Algunos didactas de la literatura y críticos literarios, sin el afán de limitar un corpus ni consagrar un canon escolar, nos proponen criterios para incorporar obras al aula dentro de un marco educativo, de acuerdo a los principios fundamentales de la enseñanza literaria, y que favorezcan la experiencia placentera de lectura. Son constructivos los aportes que en este sentido hacen Pedro Cerrillo, José María Pozuelo Yvancos, Josep Ballester y Noelia Ibarra, Sergio Mansilla, Grínor Rojo, Ignacio Álvarez, Margaret Meek, Alleen Nilsen y Kenneth Donelson, entre otros, porque ponen su atención en las funciones de la literatura, y estas son antecedente importante cuando queremos hablar sobre el valor. Por el contrario, considerando los fines de esta investigación, no son de ayuda los criterios que proponen Roberto González Echevarría o Ana Díaz-Plaja, porque sus criterios pretenden evaluar solamente características del texto y las cualidades que serían intrínsecas a este, uno pensando en estabilizar el canon de la literatura hispanoamericana y la otra en definir la literatura juvenil. No quiero desmerecer sus trabajos, ya que así como hemos dicho al comienzo del capítulo, toda evaluación responde a una función particular; sin embargo, ante los intereses propuestos para este trabajo, es necesario el desapego a los criterios de selección y evaluación de este tipo, que definen en base a la evidencia; por el

contrario, lo que buscamos son criterios que indaguen en las posibilidades de textos por venir, ya que como sabemos, este es un campo en formación.

Como anuncié anteriormente, es la mirada política propuesta por Beatriz Sarlo la que estará hablando sobre el valor estético de las obras y ampliando sus significados. El interés último de la investigación es entender el florecimiento de este tipo de obras, la fertilidad del campo, y para eso es clave identificar el valor que hay en ellas. Sin tratarse de un trabajo sobre los lectores, esta investigación se basa en un esfuerzo hipotético, basado en supuestos sobre el efecto de la lectura, en la que será indispensable pensar, como decían Trites, Coats y Hill, en que la literatura juvenil, implícita o explícitamente, desafía los supuestos con que la cultura contemporánea entiende a los adolescentes y a la juventud. Al mismo tiempo, hay un interés crítico por evaluar las obras literarias integrando lo estético y lo ideológico.

Por último, no puedo desentenderme de la noción de lector implícito. Acordamos en definir la literatura juvenil como aquella que tiene personajes adolescentes y un lector implícito adolescente, para el que necesitamos un sustento teórico.

Hans Robert Jauss considera al lector implícito como una abstracción que hace referencia al horizonte de expectativas internas a la obra. Es una entidad intraliteraria. En otras palabras, es la función de lector inscrita en la obra, objetiva y comprobable en la estructura del texto, y por esto exige conocerse a partir de un análisis hermenéutico. Se opone al lector explícito, “un lector diferenciado histórica, social y también biográficamente” (78), al que le corresponde la función de actualizar el sentido de la obra según su horizonte de expectativas extraliterario. Un buen texto, señala Jauss apelando a Rousseau, tiene pretensión de universalidad, lo que significa que no reduce la función

implícita de lectura al comportamiento funcional de un tipo de lector explícito; por el contrario, apela a la libertad estética de distintos lectores históricos. Tendremos que alejarnos en ciertos aspectos de Jauss para hacer nuestro análisis, debido a que los agentes del campo literario juvenil representan un grupo concreto, real e histórico. Además, no nos interesará asumir la pretensión de universalidad de una obra literaria como valor estético.

Jauss, como discípulo de Hans Georg Gadamer y su tradición herméutica, se desmarca de las teorías estructuralistas, puramente estéticas, y de las marxistas, asociadas a lo sociológico, ambas protagonistas de la escena cultural de los años ’60 y ’70 del siglo XX. Jauss, instalado en un espacio intermedio, rescata la idea de la conciencia histórica y le da al arte y la literatura el carácter de procesos históricos. Autor, obra y lector son inseparables, de modo que importa tanto lo psicológico, como lo estético y lo sociológico en función de una verdadera experiencia estética. A diferencia de como lo verían los estructuralistas, el texto no tiene solo un horizonte de expectativas interno, sino que también hay un horizonte de expectativas externo, en el lector, y esta fusión es la que produce el efecto de la lectura. Esta idea, que introduce en una primera instancia Gadamer, es retomada íntegramente por Jauss para defender lo que él sugiere como historia de la experiencia estética.

> … mi primer proyecto de Estética de la recepción necesita tanto de una complementación sociológica como de una profundización hermenéutica. La respuesta metódica a la pregunta de a qué respondía un texto literario o una obra de arte, y por qué en una determinada época fue entendido de una manera, y después de otra, exige algo más que la reconstrucción del horizonte de expectativas intraliterario implicado por la obra. Necesita también un análisis de las expectativas, normas y funciones extraliterarias proporcionadas por el

> mundo real; estas han orientado previamente el interés estético de distintos estratos de lectores, y, en una situación de fuentes ideal, pueden reducirse a la situación histórico-económica (62).

Siguiendo con la influencia hermenéutica de Gadamer en Jauss, este señala que el lector "introduce en el marco de referencia de los antecedentes literarios de la recepción su comprensión previa del mundo" (Jauss 77), lo que le permite convertir en habla un texto, esto es, darle al sentido potencial de la obra un significado actualizado.

En el siguiente capítulo analizaré un corpus de cinco novelas juveniles de los contextos anglosajón e hispanoamericano en base a las ideas anteriormente expuestas.

IV. REVISIÓN DE NARRATIVA JUVENIL ACTUAL

> "Un joven escritor sueña con escribir novelas, pero siente que le falta preparación. Le aconsejan que lea a los grandes novelistas, pero en su lengua original. Se entusiasma con Dostoyevski, y veinte años después no ha sido novelista sino traductor de ruso. O le aconsejan que saque un doctorado en letras, con especialidad en narratología, y veinte años después no es novelista, sino profesor de semiótica. Habría que decirle: ¿Qué novelas has leído que no puedes soltar? Sigue por ahí, y asómate a estas otras, que quizás te gusten."
> Gabriel Zaid[18]

Las cinco novelas que se escogieron para ser analizadas en este trabajo se alinean con alguno de los siguientes criterios: a) haber recibido un premio de literatura juvenil, b) ser parte de una colección editorial juvenil, c) ser parte de un corpus de lecturas escolares de secundaria, o d) que la crítica establezca su pertenencia al campo juvenil. Solo en virtud de ello fueron consideradas para formar parte del corpus.

Junto con lo anterior, resulta relevante justificar porqué he seleccionado estas obras y no otras que cumplan con los mismos criterios. En primer lugar, utilizando una metáfora que uso en diversas ocasiones en este trabajo, todas son obras que me gustan porque me hicieron 'caer en la trampa' cuando las leí por primera vez, que me hicieron entrar en la lógica de verosimilitud entre lector y obra, y porque cada una de ella utiliza sus recursos narrativos de forma acertada y diversa. En segundo lugar, considero que su heterogeneidad formal y temática promueve un análisis comparativo interesante, plural y significativo para los objetivos que se intenta alcanzar en esta investigación.

Del total de obras seleccionadas, tres de ellas son de origen hispanoamericano –Chile, Argentina y España- y las otras dos de origen anglosajón –Estados Unidos. Esta

[18] Zaid, Gabriel. *Leer.* México D.F.: Océano Travesía, 2012. p. 115.

variedad de orígenes busca diversificar el corpus y proveer miradas sobre la juventud y la escritura para jóvenes que puede presentar diferencias de un país a otro o entre culturas.

Los años de publicación en lengua original de las obras escogidas se extienden desde 2005 a 2014, por lo tanto todas se encuentran dentro del marco de producción de la última década.

Las novelas que componen el corpus de análisis para la presente investigación son:

- Chile: *Al sur de la Alameda. Diario de una toma.* Novela gráfica[19] escrita por Lola Larra, ilustrada por Vicente Reinamontes y publicada en 2014 por Ekaré Sur. Seleccionada en la lista White Ravens 2014 de la Feria de Frankfurt y ganadora del primer lugar en categoría Novela Juvenil en el Ranking Babelia del Diario *El País*.
- Argentina: *La noche del polizón.* Novela realista[20] escrita por Andrea Ferrari y publicada en 2012 por Norma, colección Zona Libre. Premio Destacados ALIJA 2012, categoría Novela Juvenil.
- España: *Deseo de ser punk.* Novela realista escrita por Belén Gopegui y publicada en 2009 por Anagrama, colección Compactos. Ganadora del VII Premio de Narrativa Española Dulce Chacón otorgado por el Ayuntamiento de Zafra. La

---

[19] Para aplicar esta categoría me baso en la definición que hace James Bucky Carter y que cita Cecilia Silva-Díaz, especialmente la última de sus ideas: “arte narrativo secuencial que puede incluir una colección antológica de tiras cómicas; una selección de tiras cómicas que comprende una misma historia o historias relacionadas; o una narrativa original que se sostiene por sí misma” (159). También me acerco a los planteamientos que hacen Jake Jakaitis y James Wurtz en su libro *Crossing Boundaries in Graphic Narrative* (2012), en el que a través de un detenido análisis de distintas obras visuales que cruzan géneros concluyen que la narrativa gráfica, gracias a la ampliación de sus fronteras, ha permitido generar efectos políticos en su lectura.

[20] Se usa la categoría “realista”, para esta y otras dos novelas usadas para el análisis, en el sentido que explica Cecilia Silva-Díaz en el apartado 5 del capítulo II de este trabajo. Con esta se busca caracterizar más que nada a las obras juveniles que no son fantásticas.

autora cedió la cuantía económica del premio a la Casa de la Juventud de Zafra para que sigan trabajando por los colectivos juveniles.

- Estados Unidos:
  - *El cementerio de barcos.* Novela distópica[21] escrita por Paolo Bacigalupi. Título original: *Ship Breaker* (2010). Se ha usado la edición del año 2013 de la Editorial Roca De Bolsillo, cuya traducción es de Manuel de los Reyes. Ganadora del Premio Locus en 2011, del Premio Michael Printz también en 2011 y finalista el mismo año del National Book Award. Se trata de la primera entrega de la serie *The Ship Breaker Series,* seguida por *The Drowned Cities*, del año 2012.
  - *Sexy.* Novela realista escrita por Joyce Carol Oates. Título original: *Sexy* (2005). Se ha usado la edición en español de la Editorial SM, colección Gran Angular Alerta Roja del año 2006, cuya traducción es de Xohana Bastida.

1. Jóvenes dentro del sistema: el estudiante en cuestionamiento identitario

Las tres novelas que se enmarcan en este apartado tienen protagonistas que son estudiantes, tienen una familia bien constituida y no les falta techo ni comida. Son jóvenes que están insertos dentro del sistema en tanto tienen acceso directo a los bienes culturales y de consumo que ofrece la sociedad a la que pertenecen y, cada uno de ellos, a su manera y luego de un más o menos complejo proceso de cuestionamiento, es capaz de comunicar sus propias necesidades y expresar sus sentimientos entre sus pares y comunidades.

[21] La definición de la categoría "distópica" también se encuentra en el apartado 5 del capítulo II de este trabajo.

En este capítulo veremos de qué manera se expresa lo anterior en cada una de las obras, funcionando más como un espacio de revisión de los elementos temáticos y narrativos que componen a cada una que como análisis de las mismas. Esto último se encontrará en el siguiente capítulo. El motivo para desarrollar este capítulo previo, compuesto por un primer apartado de jóvenes dentro del sistema, y un segundo por jóvenes en exclusión, responde a dar a conocer a los lectores las obras –que por estar dirigidas a un público adolescente probablemente no conocen-, y a justificar, en un tercer apartado, de qué manera aportan tanto a la constitución del campo literario juvenil como a los criterios que hablan sobre el valor en este tipo de obras.

a. *Al sur de la Alameda. Diario de una toma*

Nicolás tiene dieciséis años, está en tercero medio y es estudiante de un colegio particular ubicado en Santiago Centro, que por primera vez está en toma. Él es arquero y forma parte del equipo de fútbol del colegio. Aunque no suele participar en la vida política del mismo ni es amigo de los integrantes del Centro de Alumnos, el día que comienza la toma él se queda en el establecimiento, motivado por Paula, una compañera que a Nicolás le gusta, y por otros motivos que, al principio, ni él reconoce muy claramente.

Nadie entiende porqué Nicolás está en la toma, ya que ninguno de sus amigos futbolistas se ha quedado. Entre los presentes existe el prejuicio de que estos son superficiales y que no tienen idea de política; Paula también lo piensa, pero eso no le impide motivar a Nicolás a quedarse el primer día de la toma. El total de estudiantes es de treinta y cinco, la mayoría de tercero y cuarto medio y unos pocos de primero medio. Valentín, presidente del Centro de Alumnos, es el líder de la toma y, aunque antes le

parecía un sabelotodo y engreído, Nicolás empieza a apreciarlo cada día un poco más por su conocimiento sobre la educación chilena, su manera de expresarse y su sentido de la democracia. Por el contrario, hay otros miembros del Centro de Alumnos que solo disfrutan del poder que les da su cargo y no buscan la integración entre los estudiantes. Nicolás, en este contexto, a veces se siente un extraño: "En esta toma todos parecen tener un título, un cargo y una labor. Menos yo" (Larra y Reinamontes 92). No tiene claro cuál es su verdadera filiación con la toma, pero el hecho es que está ahí; lo que parecía un simple capricho amoroso, empieza poco a poco a convertirse en un compromiso mayor.

> En realidad, ¿cuánto me importaba la protesta? ¿qué tenía yo que ver con todo este lío? Nunca me había leído la famosa LOCE[22], la Ley de Educación que todos querían echar abajo y que era el blanco de todas las quejas. Sabía unas cuantas cosas, escuchadas primero en las comidas en mi casa y luego en las asambleas del colegio. Era una ley heredada de la dictadura. Una ley que premiaba a los colegios más ricos y que desfavorecía a los de menores recursos. Alguien había dicho que la LOCE había que ponerla en un museo del horror. La protesta pedía solo cosas justas: raciones alimenticias, mejores infraestructuras, mejores profesores, gratuidad en las pruebas para entrar a la Universidad y también pase escolar. Nada que necesitáramos ninguno de nosotros. Pero eso no significaba que no me importara, como creía Paula, y que no me parecieran

[22] Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, N° 18.962, publicada en 1990. Las movilizaciones estudiantiles ocurridas en el año 2006, en las que está basada esta novela, llevaron a la derogación de la LOCE y, en su reemplazo, a la promulgación de la Ley General de Educación, N° 20.370, en el año 2009, tras dos años de estudios en el Congreso Nacional. Los cambios que esta estipula son, básicamente, tres: los establecimientos quedan inhabilitados para discriminar alumnos por motivos económicos; la educación básica queda reducida a seis años y la educación media aumenta a seis años; y aumentan los requisitos de los establecimientos educacionales para obtener el reconocimiento oficial del Estado. Las movilizaciones que llevaron a producir este cambio son conocidas como la 'Revolución de los Pingüinos'.

> completamente justas las peticiones. Solo que, ¿hasta dónde llegaba mi compromiso? Estos días eran los primeros de mi vida en los que, supuestamente, estaba haciendo algo por los demás (89).

La mayor amenaza del exterior es el desalojo, lo que constituiría el fracaso del levantamiento. Esta amenaza se materializa cuando reciben una carta del director pidiendo la finalización de la toma, lo que no entienden dado el apoyo que el mismo director y varios de los profesores les dieron cuando comenzó el paro. El contexto de esta toma es la de una movilización social nacional y es valorada por las autoridades de los establecimientos porque cuenta con la participación de estudiantes de todo el país que luchan juntos por una mejor educación.

En términos de su enunciación, la novela cuenta con dos narradores que relatan desde diferentes focos lo que va pasando en el colegio. Uno es Nicolás, quien, en primera persona, escribe un diario con los acontecimientos de la toma, desde el tercer al séptimo día de toma, y cierra con un epílogo escrito un año después, cuando encuentra el diario. El segundo narrador es una testigo, la ex profesora Luisa Garretón, a la que todos los alumnos conocen como “la loca de los perros”. Vive en una antigua casa frente al colegio con seis perros siberianos y casi nunca sale de ella. Con sus binoculares, sigue de cerca los movimientos de los alumnos y la vida que se lleva al interior de la toma; sabe que Nicolás lleva un diario y su alumna favorita es Paula, a la que todos llaman “la francesa”. El ejercicio de Luisa como testigo es tan acucioso que la novela representa todo lo que ella ve por sus binoculares a través de las ilustraciones, cuyo poder representativo y enunciativo es tremendamente rico. Ya comentaremos más sobre esto en el próximo capítulo.

Luisa no solo es importante en la historia en tanto narradora sino también para el enunciado. Gracias al Gordo Mellado, miembro del Centro de Alumnos y mano derecha de Valentín, Nicolás descubre un libro en el que aparece su mamá, María José, ex alumna del mismo colegio, quien junto a dos compañeros, participó en las marchas estudiantiles que se inician en 1985 con la toma del Liceo 12. Ellos tres son los únicos estudiantes del colegio de los que se tiene conocimiento que hayan participado en movimientos por la educación hasta el día de la actual toma, hecho que se consideró el primero de una historia de distanciamiento del establecimiento de la esfera pública por las autoridades del colegio y los mismos alumnos. En ese libro, aparece una mención a la profesora Luisa Garretón, que en esos años habría motivado a los estudiantes a participar de las marchas y movimientos sociales. Sin embargo, luego de la muerte de cuarenta y dos estudiantes en el contexto de la toma de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, ocurrida en 1985, y la desaparición de uno de los compañeros de María José, la profesora Garretón es destituida de su cargo, quedando en el olvido para la comunidad escolar tras todos estos años de ausencia.

Su aparición como testigo de la toma es decisiva en tanto será la encargada de prestar ayuda a los estudiantes cuando son traicionados por Enei, un supuesto alumno del Liceo de Aplicación que ha sido alojado en la toma porque afuera estaba siendo atacado por Carabineros. El día de la marcha nacional, cuando los alumnos van a dejar el establecimiento por unas horas para apoyar la causa estudiantil, Enei los encierra a todos en el gimnasio, roba sus celulares e intenta destruir el equipamiento del colegio. Por casualidad Nicolás está fuera del gimnasio y tiene que enfrentar al alojado para ayudar a sus compañeros, lo que no da resultado. Luisa se da cuenta rápidamente de lo ocurrido y

entra al colegio junto a sus perros. Enei se asusta con la presencia de esta mujer, que de pronto manifiesta mucha autoridad, y abandona el lugar.

Ese día, luego de la marcha nacional, los estudiantes entregan el establecimiento y se acaba la toma. Hacia la finalización de la misma, Nicolás empieza a comprender la naturaleza de su compromiso con la toma. Tiene que ver con el sentido de pertenencia, con sentirse parte de una colectividad de pares motivados por un mismo móvil.

> Reconozco que cuando me quedé lo hice sobre todo por ti. Porque me desafiaste, porque me gustabas y porque tenía curiosidad. Pero no es por ti por lo que sigo aquí. En estos días me he dado cuenta. No soy como tú. No puedo vociferar que estoy comprometido y que creo en todo lo que hablamos en las asambleas. Pero ya estoy dentro, ya estoy involucrado. Es algo extraño, no puedo explicarlo bien, pero me emociona pensar que ahora mismo hay muchos otros como nosotros, en sus colegios y liceos, encerrados algunos días, marchando otros, reclamando atención sobre la pésima educación que recibe la mayoría, y que nosotros aquí, aunque no estamos mal, solidaricemos con ellos –las palabras me salían fluidas, como si las hubiera meditado mucho, aunque no fuera así-. Eso me compromete (228).

En el epílogo Nicolás evalúa la toma como un acontecimiento que lo cambió aunque solo durase siete días. El sentido de pertenencia que experimenta en la toma lo vuelve más seguro de sí mismo y dueño del espacio que habita, de la ciudad.

> Yo, en cambio, siento que la ciudad es cada vez más mía. Me gustan sus calles sucias, las paredes grafiteadas, los parques tranquilos. Me gusta caminar por el centro y vagar por las viejas galerías en busca de cómics. Me gusta acercarme

> por las tardes al río, que corre marrón y a veces apestoso, y desde allí ver aparecer a lo lejos la cordillera, esa visión de la montaña nevada, brumosa y lejana, como si allá arriba aguardara un reino mágico y perdido, inalcanzable … Siete días pueden cambiarte (282-283).

La valoración que tiene de sí mismo y de sus gustos también cambia. Si antes se avergonzaba de ser lector de comics y novelas negras, ya que se comparaba con Paula, que lee poesía de vanguardia, ahora se siente orgulloso de decir a todas voces el gusto que le da buscar comics por el centro de Santiago. Nicolás asume su diferencia frente a Paula, que ahora es su polola, y frente al resto de los integrantes de la toma, permitiéndose su validación como individuo, ni inferior ni superior que los demás. Desde ahí, desde este nuevo lugar, se da cuenta de que su diferencia es tan igual a la de otros, como Valentín, que también resulta ser un gran lector de novelas negras, y esta complicidad los une.

Paula, "la francesa", es un personaje importante en la novela. Es la amada que en el cuento tradicional mueve al héroe a sus aventuras para salvarla de algún peligro. Solo que en este caso no lo hay. Paula es mitad chilena y mitad francesa y llegó hace poco al colegio desde Francia. Ella trae consigo la experiencia viviente de una educación gratuita, de calidad, inclusiva; esto la convierte en una estudiante privilegiada, que es fruto y símbolo del tipo de educación por el que se está luchando. Es vocera del Centro de Alumnos y es la favorita de la testigo Luisa Garretón, impulsora de los movimientos sociales y educacionales. Nicolás se siente entre atraído y perturbado por su estampa temeraria, ya que pareciera nunca tener miedo. Sabemos desde el comienzo de la novela, gracias al narrador de la ilustración, que Paula lleva en su bolso un libro de Paul Éluard, el cual es su

única lectura durante esos días. Un día, invita a Nicolás a leer el poema “Toque de queda”, que dice así:

> Qué íbamos a hacer, la puerta estaba bajo guardia
> Qué íbamos a hacer, estábamos encerrados
> Qué íbamos a hacer, la calle habían cercado
> Qué íbamos a hacer, la ciudad estaba bajo custodia
>
> Qué íbamos a hacer, ella estaba hambrienta
> Qué íbamos a hacer, estábamos desarmados
> Qué íbamos a hacer, al caer la noche desierta
> Qué íbamos a hacer, teníamos que amarnos (158).

La lectura de este poema da comienzo al romance entre Paula y Nicolás y, al mismo tiempo, los posiciona en el lugar del encierro y de la indefensión, el que justifica su raro encuentro, plagado de prejuicios del uno contra el otro. Al mismo tiempo, sella el vínculo poético que se establece entre ambos personajes desde el día uno de la toma, a través de las metáforas futbolísticas. Para retener a Nicolás en la toma –quien, como ya sabemos, es arquero-, Paula le dice que “no siempre se puede ver la vida desde la seguridad del arco” (30). Como era de esperar, Nicolás reacciona instantáneamente, y de ahí en adelante el lenguaje que usarán entre ellos y con el resto de los estudiantes será siempre en base a metáforas futbolísticas. Asimismo, Nicolás se explica ciertas cosas desde su afición al fútbol, como su exclusiva atención en Paula: “Porque en la toma ella era mi foco, igual que la pelota en un partido” (152).

La toma en este colegio privado es descrita como civilizada, tiene una serie de reglas bien claras y no se acepta su violación. Nicolás incluso se queja de que la toma en su colegio es aburrida, que hay poco debate, que solo se deja pasar el tiempo. Porque la "primera división" está al norte de la Alameda, son los que tienen la atención de Carabineros, de la prensa; al sur están los "segundones", entre ellos se encuentran Nicolás y sus compañeros, y como buen futbolista, a Nicolás no le gusta la segunda división. Aún así, es el lugar desde donde le ha tocado participar, y lo comprende en el momento en que empieza a escribir el diario, usando los recursos de la observación y la narración.

b. *Deseo de ser punk*

Martina es una joven de dieciséis años que asiste al instituto[23] y vive con sus padres. Empieza a escribir un cuaderno, que no es un diario, sino un cuaderno de notas dirigido a Adrián, el compañero que le ha empezado a mostrar su música, para dar cuenta de cómo nace la idea del comando unipersonal.

Martina comienza su relato diciendo que ella no tiene música y que le gustaría tenerla. Esta será la gran línea argumental de la novela. Para ella, tener música es similar a tener un código, es decir, algo así como tener una configuración ética clara y definida. Ella sí tiene un código, a diferencia de sus padres, que en su opinión no lo tienen, aunque sí tienen música. Quien también tiene un código es el padre de Vera, su mejor amiga, con el cual tenía una conexión especial, y la muerte de este gatilla en gran medida los sucesos de la novela. Martina se explicaba al padre de Vera como alguien que destinaba su vida a reparar los vasos rotos, aunque estuvieran triturados en mil pedazos y nadie diera un

[23] Corresponde al centro donde se imparte educación secundaria en España.

céntimo porque fueran a recomponerse. “Claro, la gente dice que hay que distinguir entre lo que es muy importante y lo menos importante. Pues el padre de Vera no distinguía. Tenía un código. Si alguien está mal, ¿cómo voy a dejarle ahí? Eso es todo lo contrario a comparar. Comparar es una putada. Tendría que estar prohibido, ¿o no?” (Gopegui 24). De lo que habla Martina es de la capacidad de estar presente, en el presente, de que no haya nada más importante en ese momento en que estás con alguien, o haciendo algo, que estar con ese alguien o ese algo. Así es como se explica la similitud entre tener música y tener código, ya que “la música, quizá no toda pero sí la que yo no tengo y necesito, ha de ser capaz de hacer lo que hacía el padre de Vera: borraba el mundo mientras estaba contigo” (51). Martina también asocia esta capacidad de habitar el presente a la adolescencia, y tal vez a la infancia, pero definitivamente no a la adultez. En palabras simples, da cuenta de lo que en economía se llama ‘costo alternativo’ o ‘costo de oportunidad’, es decir, el valor de la mejor opción no realizada.

> Yo no estaba en esa parada de autobús dejando de recoger mi cuarto o dejando de estudiar. Yo estaba mirando a los tipos que subían y a los que bajaban y a los que se sentaban a mi lado a esperar. ¿Ves a lo que me refiero? Los adultos, por lo menos los que yo conozco, siempre parece que cuando hacen algo están dejando de hacer otra cosa (39).

La novela está llena de referencias musicales –cabe mencionar que estas son todas bastante antiguas, de al menos dos décadas atrás y que, si bien muchas de esas canciones siguen sonando en las radios y cuentan con jóvenes entre su audiencia, no pertenecen al circuito de producción cultural de la juventud actual- y también de referencias a los significados que Martina atribuye a la música, los que al mismo tiempo son metáfora de la

vida que Martina aspirar a vivir, de las búsquedas y necesidades de ella como adolescente. La música le provee un camino. Martina adhiere a la idea de que la música es un sitio, pero ella agrega que es más que solo un sitio, es un lugar en el que también se puede viajar a otros lados, sin dejar de estar ahí.

> Entrar en una canción tiene que ser como la electricidad: en vez de un sitio, algo que te atraviesa y, mientras lo hace, la atracción hacia unas cosas y la repulsión hacia otras se vuelve muy potente. Tanto que tienes la impresión de estar siendo abducida y ahí estás tú, fuera de órbita, en un sistema planetario nuevo donde importan lo que vibras, deseas, blasfemas y sueñas mientras vives esa maldita canción (34-35).

También atribuye a la música la capacidad de "organizar la rabia" (111), de canalizarla en una canción, que es finita y que de principio a fin está organizada en base a responder preguntas, es decir, es capaz de proveer de estructura a la propia existencia:

> Algunos dicen que las canciones, o a lo mejor toda la música, están hechas de preguntas y respuestas, una frase musical responde a otra, y a su vez las dos forman parte de una pregunta más grande que será respondida también. Por eso las canciones no son como el documento infinito de los ordenadores sino como este cuaderno, o como nuestra vida: se acaban (154-155).

Cuando empieza a escribir este cuaderno, Martina recién ha reprobado los exámenes para pasar de curso. La relación con sus padres se agudiza y esto la impulsa a continuar su rebelión. Un poco más tarde, cuando sus padres creen que está estudiando para recuperar los exámenes, Martina nos hace cómplices de que ha dejado de asistir al instituto. Como ella dice, quiere "acelerar al máximo el camino hacia el punto de no retorno" (30). Sin

embargo, aparecen algunas fisuras mediante las cuales tiende un cable a tierra, un hilo de comunicación y empatía con sus padres. Se da cuenta de que hay un infierno de los adultos y otro de los niños y adolescentes. La depresión por la que atraviesa su padre cuando pierde su trabajo entorpece de alguna manera los planes de Martina; piensa con rabia "eh, oye, que la adolescente soy yo" (104), pero al cabo de un rato se pone en su lugar:

> ser adulto a veces debe de aplastar un poco. Ellos no pueden irse … los dos tenían que seguir haciendo como que eran mayores y responsables; por lo tanto, no iban a largarse de repente a una tienda de discos o a casa de un amigo. Ni siquiera podían encerrarse en su cuarto a oír música, que fue lo que yo hice. O sea, podían, pero hubiera sido bastante ridículo (106-107).

Cuando Martina está a punto de hacer su atentado musical, del que todavía no hemos hablado, le pide a su padre que le cante la canción de la Revolución de los Claveles[24], que él vivió de adolescente, y luego de contarle con detalles los sucesos de esta, no tanto por experiencia propia sino más bien de oídas a sus padres y tíos, le canta la canción "Grândola, Vila Morena", de José Afonso, que el día 25 de abril de 1974 dio inicio a la Revolución, tras sonar ilícitamente en la Radio Renascença, con una emoción que Martina creía ajena a su padre. Esto la alegra y por cierto le da esperanzas de que su mensaje podrá ser bien recibido por los oyentes.

¿De qué se trata su atentado musical, su comando unipersonal? Tal como comenzara la Revolución de los Claveles, y tomando también como inspiración la película *Airheads*,

[24] La Revolución de los Claveles, en portugués Revoluçao dos Cravos, es el nombre que se le dio al levantamiento militar del 25 de abril de 1974, y que dio fin a la dictadura salazarista de Marcelo Caetano. Esta revolución promueve la independencia de las colonias de Mozambique y Angola, y Portugal se convierte en un Estado democrático de derecho liberal (González Martínez, Carmen. "Revoluciones en la Historia". Material Didáctico Universidad de Murcia. 6 Dic. 2014 <http://ocw.um.es/humanidades/la-historia-contemporanea-y-del-pensamiento-mas/otros-recursos-1/14-la-revolucion-de-los-claveles-en-portugal.pdf>).

en la cual tres integrantes de una banda de rock no muy conocida toman por la fuerza una estación radial para transmitir sus canciones y así tal vez saltar al estrellato, Martina decide hacer su propia revolución haciendo que su música sea transmitida por la radio seguida de un mensaje. Es un plan que ha ido tramando lentamente y, si bien en unos pocos momentos duda de hacerlo, está segura de que tendrá algún efecto. La canción que ha escogido para la transmisión es "Gimme danger", de Iggy Pop, cuyo *single* lleva ella misma a la radio a la que ha conseguido entrar fingiendo estar haciendo un proyecto para el instituto. Por la misma razón, entra a la sala del *disk jockey* de la estación y lo amenaza con cortarse el cuello y las muñecas con un cristal si no hace sonar esa canción. Al Dj le gusta mucho la música escogida por Martina, por lo que inmediatamente se entendieron, aunque este no estuviera de acuerdo con la revolución que la chica pretendía hacer. Finalmente, Martina logra llevar a cabo su plan y hacer su demanda: locales para los adolescentes, casas vacías provistas por el Gobierno para la libre habitación de adolescentes entre quince y veinte años.

> -¿Qué vas a pedir?
>
> -Locales. Locales sin desalojos cada dos años. Locales que duren desde la adolescencia hasta los veinte años. Locales como esa gente que tiene casa con garajes vacíos. Un sitio donde ir y ponerte a charlar con quien encuentres, o a ver vídeos acompañada, o a tocar la batería en un cuarto cerrado.
>
> -¿Pero quién te los va a dar?
>
> -No lo sé, el Gobierno, los que mandan más que el gobierno, la gente que tenga casas vacías. Los cantantes a quienes les sobra el dinero. Los que se han vendido y ahora quieren vendernos a todos. Que hagan un fondo de locales y

> los distribuyan por barrios. O uno cada dos barrios. Locales nuestros, no de esos en los que se entra de siete a nueve y luego te echan (177-178).

La demanda de Martina es colectiva, social, pero aún así ella decide llevar a cabo su plan de manera personal. No cree ni en la lucha mediante el discurso ni en la revolución por las armas. Se identifica más con la negativa radical, rotunda y sin argumentos de Holden Cauldfield, el protagonista de *El guardián entre el centeno.* "¿Son mejores las explicaciones, los discursos, que el momento concreto, ese momento en que conseguiré que una guitarra eléctrica rompa el cielo de toda la península?" (142). Pero el cuaderno que escribe es puro discurso, pura argumentación para el atentado acústico que se propone. Aunque Martina desee desapegarse de las palabras y posicionarse desde la vereda radical y marginal de la adolescencia, no puede hacerlo ya que está dentro del sistema, ella actúa desde el lado de la inclusión.

Martina se pregunta qué creerán los mayores que son los adolescentes. Ella se siente segura de ser quién es y no se avergüenza de ello, aunque digan que los adolescentes son unos "colgados", "perdidos", los *dissafected* (108). "Todos esos tipos y tipas que estaban en la biblioteca seguramente eran unos colgados, como yo. Pero mira: no nos dábamos pena" (37). Se pregunta por las lecturas que le dan a leer en el instituto, por ejemplo *El extranjero,* de Albert Camus. "¿A ti no te han recomendado leer *El extranjero*? No sé qué piensa la gente que es la adolescencia, ¿han perdido todos la memoria o qué? El libro trata de Mersault, un tipo a quien le da todo igual, incluso la muerte de su madre, y que un día va y mata a alguien. Vale, luego les preocupan los videojuegos violentos" (44). Martina es tremendamente crítica con la sociedad, con el mundo de los adultos, y su aguda displicencia no hace más que poner al medio de la discusión qué significa ser adolescente, cuáles son

sus necesidades y, por cierto, quién es ella. Martina dice que, así como todavía no encuentra su música, tampoco ha encontrado su lectura. Sabe que odia la fantasía y que le han gustado algunas obras de Truman Capote, de Patricia Highsmith, *Moby Dick* y *Los Miserables* (72). Escucha y respeta a los jóvenes algo mayores que ella que tienen algo que decir sobre la cultura, especialmente si tienen música, de modo que, al final, lo que Martina busca para sellar su código identitario es definirse como consumidora de bienes culturales, no así una ética ni nuevos valores.

c. *Sexy*

Darren Flynn tiene dieciséis años, es estudiante de secundaria en el Instituto de North Falls, un pequeño pueblo en el estado de New Hampshire. Es nadador y pertenece al equipo de natación del instituto. A través de un narrador en tercera persona, la novela cuenta el infierno que empieza a vivir Darren mientras cursa tercer año de secundaria, cuando su cuerpo ya no es el de un niño y todas las miradas se posan en él. Desde ese momento todo empieza "a ponerse raro", como el propio narrador nos cuenta.

Darren es descrito como "un tipo majo, colega de sus colegas, deportista con todas las de la ley" (Oates 6). El narrador retomará esta descripción en varios momentos de la novela para explicar el actuar de Darren. Pero además, desde hace un tiempo, las mujeres del instituto lo describen como un tipo "tímido, pero sexy" (6), al que es difícil no quedarse mirando. Él, definitivamente, no se ha dado cuenta del poder que tiene sobre el sexo femenino; ve que ahora muchas miradas se posan en él, incluso de hombres, pero eso no hace más que incomodarle. Ya ha aprendido que la solución es bajar la mirada. Palabras como sexo y sexual resuenan en su mente y a su alrededor, sin saber qué hacer con ellas,

solo sabe que mientras menos piense en todo aquello es mejor: al excitarse siente que pierde el control de sí mismo y no le gusta esa sensación, ya que teme que pueda ser cada vez más fuerte.

La inseguridad de Darren se mezcla también con vergüenza. Años atrás tuvo una conversación con su padre, en la que este le explicó asuntos de sexualidad en general, y sobre homosexualidad y abusos. En esa ocasión, su padre se muestra preocupado porque Darren no es como él o como su hermano Eddy, es tranquilo, confiado y más parecido a su madre, llegando incluso a insinuar que su cara es afeminada.

> El espejo del baño estaba empañado. Intentó no mirarse a los ojos, no mirar a los ojos de aquel chaval en el que no se reconocía.
>
> *Esa cara que tienes. No eres como tu padre o tu hermano. Confiado. Feminado… ¿afeminado?*
>
> *Aspecto físico. Hombros anchos. Cintura estrecha. Peces raya.*
>
> Ojos avergonzados. Ojos culpables. Ojos asustados. Ojos que no había que mirar.
>
> Se pasó la maquinilla de afeitar por la mandíbula medio cubierta de espuma, con el secreto deseo de despellejarse la cara (55).

Esta voz interior está constantemente recordándole a Darren su inseguridad, especialmente cuando tiene que saltar en el trampolín o cuando los saltos no le salen bien:

> Aquella voz. Burlona, infantil. Cuando estaba en el equipo junior no la oía, pero aquel año se hacía notar muchas veces y no solo cuando estaba en el trampolín. Era como si una parte de Darren quisiera que le salieran mal las cosas. Como si no quisiera verse feliz ni que su padre se sintiera orgulloso de él,

como si no quisiera que los espectadores sentados en las gradas le aplaudieran y le felicitaran.

Aquella voz que resonaba en la cabeza de Darren. Su enemiga.

¿Quién era? (12).

Un día ocurre algo inesperado. Luego de un largo día de entrenamiento, Darren se preparaba para volver a su casa cuando se encuentra con el Sr. Tracy, profesor de lengua, quien le ofrece llevarlo en su auto. Al principio rechaza el ofrecimiento, pero tras tanta insistencia tiene que aceptar. El Sr. Tracy es un profesor exigente, estimado por los alumnos, aficionado a los deportes y especialmente a los equipos de natación y de hockey del instituto. Las chicas lo consideran inspirador y es permanente tema de conversación entre ellas, pero no entre los varones, "admiraban sus corbatas 'artísticas' y se reían de sus 'salidas', y se quedaban después de las clases para hacerle la pelota de esa forma que parece tan natural en la chicas" (35).

Darren va todo el camino incómodo. Le molesta que el Sr. Tracy le haga tantas preguntas, que diga cosas cursis, pero sobre todo, que se comporte de manera tan nerviosa. No dejaba de preguntarle si tenía frío, calor, que se echara para atrás, jugaba con la radio. Le dice que lo ha visto saltar del trampolín y alaba su talento, mientras Darren se muere de vergüenza por tanta atención. Parece conocerlo mucho: admira su madurez, su integración en el instituto, su tenacidad como deportista, y hasta su respeto por los lazos familiares; aunque se muestra preocupado porque en las tareas de lengua le parece que Darren no se expresa completamente, que se está reservando algo. Le dice que le gustaría que escribiese "con toda el alma", tal como hace al nadar (39). Finalmente, al despedirse, le pide algo que sella el rechazo que ha sentido Darren durante todo el camino: "no me digas Sr. Tracy,

llámame Lowell". Cuando entra a su casa, Darren no deja de repetirse a sí mismo que no ha pasado nada, que no tiene nada que contar ni ocultar, pero lo cierto es que sí ha ocurrido algo para él, se ha sentido invadido, incómodo y confuso por la inadecuación de su profesor. Necesita sacarse cuanto antes ese "regusto asquerosamente dulzón que le ha quedado" (44).

Los trabajos que pide el Sr. Tracy son de lectura y escritura. El último que les ha solicitado a sus alumnos es la lectura del ensayo *De la desobediencia civil*, de Henry D. Thoreau, y la escritura de un texto de "reflexión espontánea" sobre el ensayo. Y no es casualidad que justamente sea este el texto que el Sr. Tracy pide que lean. El ensayo de Thoreau defiende el derecho a desobedecer al Estado, a no pagar tributos a un gobierno ni a un Estado al que no se ha escogido pertenecer y que, además, promueve la guerra y la esclavitud. Habla de la libertad del hombre y de la urgencia de la revolución que haga patente la demanda por un mejor gobierno. Dice que la única obligación que tienen los hombres es la de hacer siempre lo que creen correcto, no de obedecer una ley con la que ni siquiera están de acuerdo. Pero lo que es realmente interesante de este intertexto para los acontecimientos de la novela es la idea de Thoreau de que el hombre libre es contrario a las masas:

> El hombre sabio no deja el bien a la merced del chance, ni desea que prevalezca por el poder de la mayoría. Hay poca virtud en la acción de las masas. Cuando la mayoría finalmente vote por la abolición de la esclavitud, será porque ya es indiferente a ella, o por que queda poca esclavitud para ser abolida con su voto. Entonces ellos mismos serán los únicos esclavos. Sólo acelera con su voto la abolición de la esclavitud quien afirma por medio de él su propia libertad (Thoreau s/n).

Esta idea es clave para el discernimiento que Darren tendrá que hacer sobre si ayudar al Sr. Tracy o no cuando este lo necesite. Ya ahondaremos más sobre esto.

Días después del episodio del auto, el Sr. Tracy entrega los trabajos sobre Thoreau, y Darren obtiene una nota muy baja. El profesor le habla después de la clase y le ofrece hacerlo de nuevo, aunque esto sería un injusticia para el resto de sus compañeros. Por el mismo motivo, Darren rechaza la oportunidad, a pesar de las insistencias de su profesor, quien le promete mantenerlo en secreto. Pero Darren no quiere favores del Sr. Tracy, no quiere ser especial y menos tener secretos con él.

Vienen las vacaciones de invierno y Darren se siente feliz de no ir al instituto por unas semanas. Cabe mencionar que entre los amigos de Darren, todos ellos integrantes del equipo de natación del instituto, se ha venido desarrollando un fuerte rechazo a la homosexualidad, resultando en comportamientos homofóbicos. Al inicio del segundo semestre, Darren se sorprende al ver que su nota en lengua es bastante mejor de lo que esperaba y que el Sr. Tracy ya no es su profesor, lo han cambiado a la clase de la Sra. Katzman. Si bien no entiende los motivos, se alegra de no tener que ver más al Sr. Tracy. Cuando llega a casa y le muestra sus notas a su padre, este se molesta al ver que su nota en lengua es alta, a diferencia de matemáticas, en la que aprueba al ras. "¿Cómo se las habría arreglado Darren para sacar tan buena nota en lengua, que siempre se le había atravesado, y tan mala en matemáticas? ¿No decían que la lengua era una asignatura de chicas y las matemáticas de chicos?" (Oates 72). Vemos que hay una serie de creencias y prejuicios sobre género en el círculo que rodea a Darren y que este, aunque no los crea del todo, no quiere que su masculinidad sea puesta en duda, no quiere ser diferente en ningún sentido.

Lo que ocurre después se transforma en una bola de nieve. Jimmy, amigo de Darren, es suspendido del instituto por cometer plagio en un trabajo para el Sr. Tracy, y esto significa que tampoco puede competir en natación. Con la rabia que el castigo despierta en el grupo, empiezan a aparecer comentarios y rumores acerca del profesor: que parece que es gay, que asiste a todas las competencias de natación con su cámara para fotografiarlos en traje de baño y varias otras cosas a las que Darren no presta mucha atención. No quiere involucrarse en nada que tenga que ver con el Sr. Tracy. Entonces, potenciados colectivamente y para vengar a su amigo Jimmy, el grupo, excepto Darren, hace un montaje de fotos pornográficas con niños y la cara de Tracy, y se lo envían al director del establecimiento. Darren sospecha que algo han hecho sus amigos, pero no tiene clara la magnitud. Esta 'travesura' desemboca en la suspensión del Sr. Tracy del instituto y en una investigación policial, en la que varios alumnos tienen que prestar declaración, incluido Darren, ya que aparece en una lista de presuntos abusados que no tiene idea cómo ha llegado a la policía.

Si en un comienzo opta por no involucrarse en lo que está sucediendo, luego ya se le vuelve imposible no hacerlo. El Sr. Tracy le escribe al menos tres emails en que le pide que por favor declare a favor de él, diciendo que en ningún momento este lo ha tocado ni intentado hacerlo. Darren lo piensa, ya que es verdad que nunca pasó nada, pero tampoco quiere ser vinculado al Sr. Tracy de ninguna manera, por lo que en su declaración con la policía niega todo lo que le preguntan, incluso haber estado con él en su auto. "La detective Tyding le había dicho a Darren que no tenía "por qué avergonzarse", pero eso no era cierto. Había mucho de lo que avergonzarse si se era un chaval de dieciséis años que iba al

instituto, un deportista desesperado porque no relacionaran su nombre con el de un presunto *marica*” (133).

Días después aparece en las noticias que Lowell Tracy ha muerto en un accidente de auto en la carretera. Se rumorea que pudo haber sido un suicidio. Su repentina muerte congela las investigaciones policiales y trae un inmenso pesar sobre los estudiantes del instituto; mal que mal, Tracy era un profesor intachable. Los amigos de Darren se sienten culpables, dicen que las cosas se escaparon de sus manos, que no pensaban que su broma iba a llegar tan lejos. Darren, por su parte, sufre mucho con la muerte de Tracy y se culpa a sí mismo por haber sido tan cobarde, por no haberlo defendido cuando pudo hacerlo. Se cometió una tremenda injusticia y él no tuvo el valor de decir la verdad. Se dejó llevar por las masas de las que hablaba Thoreau, no se atrevió a hacer su revolución cuando todavía era tiempo, cuando era urgente hacerla.

Al principio Darren no tiene claro qué veía el Sr. Tracy en él, ni siquiera si había un sentimiento amoroso hacia él. Pero unos días después de su muerte, Darren recibe un sobre con unas fotos de sí mismo en traje de baño, a punto de saltar del trampolín, y sabe inmediatamente que se las envió Tracy antes de su muerte. Su primera reacción es de asco por haber sido mirado de esa forma, pero la verdad es que tampoco se reconoce en esas fotos. Ve el cuerpo de un joven mucho mayor, de un hombre, y él no se siente tal. Luego de quemarlas y perderse todo un día en bicicleta, Darren ya sabe lo que tiene que hacer para quitarse el peso de la culpa: limpiar la imagen del Sr. Tracy. Primero intenta hablar con el director del instituto, pero se encuentra con que este no quiere saber nada de aquello, no quiere saber la verdad ni que se vuelva a hablar más sobre ese caso. Y entonces comprende lo que quiso hacer el Sr. Tracy, mostrarle a Darren lo que él veía en él, hacerlo dueño de sí

mismo, convencerlo de sus talentos, y para eso había mandado las fotos. Con esta nueva versión de sí mismo, Darren se concentra en el entrenamiento para la próxima competencia, en la que por primera vez va a competir en nado. Se prepara con tanta vehemencia que ese día no solo gana, sino que marca un record para su categoría. Tras la victoria habla frente a todos los espectadores: "-Esta noche el equipo ha nadado en memoria de uno de nuestros profesores, Lowell Tracy, que murió en un accidente de coche el pasado veintidós de marzo. Queremos dedicarle nuestra victoria de hoy. El señor Tracy era… -Darren se frotó los ojos, que tenía rojos e irritados por el cloro- era un gran seguidor de nuestro equipo" (177).

Darren se da cuenta de que todo lo que conocemos de los demás es una invención, que "la gente solo veía en los demás lo que querían ver, no lo que había de verdad" (143). Y esto también aplica para su persona. Ya no quiere ser uno más del montón, ya no teme destacar ni tampoco expresarse, aunque su padre crea que eso es cosa de mujeres. "A Darren le apetece aprender a tocar la guitarra más que nada en el mundo; quiere componer sus propias canciones. ¡Tiene tantas cosas que expresar!" (201).

Para terminar, es necesario destacar que el texto no se cierra con la definición sexual de Darren, más bien la inicia. Él recién empieza a conocerse como individuo y en su relación con un hombre, el Sr. Tracy, y con una mujer, Jill Brockmeier, una ex alumna del instituto, mayor que él, que lo invita a una fiesta en su casa y con quien tiene su primera relación sexual. Esta experiencia le genera placer al mismo tiempo que dudas: "Darren calla, dubitativo. No le gusta que le hagan tantas preguntas. Empieza a darse cuenta de que una chica como Jill podría devorarle como esos insectos de los que ha oído hablar, las mantis religiosas, cuyas hembras devoran a los machos después de la cópula" (199). Está entendiendo que la comprensión de sí mismo como individuo conlleva la relación con otros

individuos, no con su género, su posición social, su origen, etc., todo lo que las masas consideran bueno o aceptable. Estaba viviendo la sensación de convertirse en un hombre libre, "aquella sensación de no saber qué iba a hacer con su vida y de que no tenía por qué rendir cuentas a nadie. A nadie salvo a Darren Flynn" (180).

2. Jóvenes fuera del sistema: el marginal en desplazamiento hacia la libertad

A continuación revisaré dos novelas cuyos protagonistas se encuentran fuera del marco de integración social. Viven en la pobreza, no tienen familia o, si la tienen, es demasiado precaria para proveer protección y subsistencia, no han tenido acceso a la educación y ambos se desplazan de su lugar de origen en busca de mayores y mejores oportunidades. Si bien los géneros de las novelas son diferentes, en las dos el viaje funciona como un medio para obtener la libertad, dadas las coacciones de sus espacios de exclusión.

a. *La noche del polizón*

Karmo es un joven liberiano de diecisiete años, refugiado en Buenos Aires, Argentina. ¿Cómo llegó ahí? Esa es la pregunta que el narrador nos responde a lo largo de la novela, en el lapso de tiempo de un día, mientras Karmo espera la llamada de su hermano Momo desde Liberia, a quien ha encontrado a través de la Cruz Roja. Llegó hace cinco años a Argentina, por equivocación, cuando subió junto a su amigo Sekou como polizón a un barco filipino que se suponía iba a ir a parar a América.

Pero América no era para ellos, los liberianos que estaban refugiados en Guinea tras la guerra, un continente, sino un gran país de mucho dinero y oportunidades, y donde además se hablaba inglés, como en Liberia. "En las noches en que estaban contentos todos

juraban que iban a hacer lo mismo y hablaban de los lugares adonde iban a llegar, en los que había plata y no había soldados" (Ferrari 52).

> Karmo se lo había oído contar a un vendedor del puerto: América era un lugar donde había mucho dinero y oportunidades. Además, hablaban en inglés. Sonaba bien: decidieron seguir adelante. Lo que no se les ocurrió pensar fue cuánto tardaba el barco en llegar hasta ahí. Y luego vino la otra gran confusión: qué era exactamente América. Pero eso no lo supieron hasta mucho después (70-71).

Karmo no sabe los detalles de la guerra en Liberia que lo separó de su familia. Ni quiénes eran los rebeldes, ni qué buscaban, ni a qué grupo pertenecían (24). Solo sabía que en su pueblo paseaban los soldados y los rebeldes, y cuando se encontraban, había tiros. Cuando estalla la guerra los rebeldes queman el pueblo y se dice que a los chicos los agarraban y los llevaban con ellos para pelear. En ese entonces tenía doce años, no quería unirse a los rebeldes y quería seguir viviendo, por lo que corrió mucho. Ya le habían dicho que su madre y su hermano Momo habían escapado, por lo que no había más remedio que seguir corriendo, más adelante los encontraría. Lo que recuerda Karmo es que corrió hasta cambiar de país; había llegado a Guinea. Intenta averiguar el paradero de su madre y hermano durante mucho tiempo, pero nadie sabe nada, hasta que un día, una mujer de su pueblo que también está refugiada le cuenta la verdad: su madre murió apenas invadieron el pueblo y Momo había escapado, pero no sabía a dónde.

La esperanza de encontrar a Momo no se va nunca de su cabeza durante esos cinco años. Teme que haya sido reclutado por los rebeldes, pero no se quedará tranquilo hasta averiguarlo. Desde que estalla la guerra no deja de escapar de un lugar a otro: de su pueblo

en Liberia al campo de refugiados en Guinea, y de ahí a Conakry, capital de Guinea, a la que se dirige junto a su amigo Moses cuando escapan de los soldados que los aprisionaban en el campo. Para Karmo, ese es el momento en que ya no deja de estar solo:

> Pensándolo ahora, le parecía que ese día había empezado otra parte de su vida, la de andar solo. Porque aunque estuvo un tiempo con Moses, desde ese momento solo se tuvo a sí mismo. Nadie que le diera órdenes y nadie que lo cuidara. La cosa tenía ventajas y desventajas, creía, pero a veces se sentía un poco cansado. Por eso tenía tantas ganas de que viniera Momo: iban a ser dos y entonces esa época se habría acabado para siempre (45).

Karmo ansía una familia y, no solo eso, también un lugar al cual pertenecer. La inmensa alegría que siente cuando le cuentan que encontraron a Momo le produce, al mismo tiempo, terror de que no sea cierto, que sea una equivocación, o que Momo no quiera hablar con él. Ya ha sufrido demasiadas pérdidas como para vivir otra.

Su vivencia en el barco hacia América es la peor que recuerda. Como no tenían dinero para pagar a los guardias su pase a la bodega de algún barco que viajara a Europa, que era lo que se solía hacer, no les quedaba más remedio que subir escondidos, sin que nadie lo supiera, de polizones. Para hacerlo, debían subir al barco desde el agua, porque "el lugar no era *adentro* del barco, sino más bien *afuera.* Un espacio muy chico, cerca del agua, por donde pasaba el eje de la hélice. No una habitación, sino más bien un hueco. Adentro había unos bordes y unos escalones de hierro que se usaban para hacer arreglos y donde ellos podían sentarse" (58). Sabían que la posibilidad de morir en el camino era bastante alta, pero no les quedaba otra alternativa para salir de ahí. Estaban seguros de que en otro continente iban a ser más felices. Como el viaje a Europa demoraba alrededor de nueve días,

ellos pensaron que América sería lo mismo, y llevaron provisiones y agua para esa cantidad de tiempo. Cuando se acabó la última reserva, empezó la larga y cada vez más difícil espera por llegar a tierra, y nunca llegaba. Pensaron subir y pedir comida a los tripulantes, pero habían escuchado historias en que si encontraban a un polizón en un barco, inmediatamente lo tiraban al mar para no tener problemas de aduana al llegar a destino. Siguieron escondidos y los dos lo pasaron muy mal, pero Sekou se puso peor, hasta que, cuando finalmente pisaron tierra firme, este murió. Fue en el mismo momento en que Karmo supo que estaba en Argentina, no en la América que él pensaba, y desde ahí comenzó su "época gris" (95). Cuando lo recuerda, Karmo piensa que si "hubiera sabido todo lo que iba a pasar, nunca se habría metido ahí" (53), al hueco en el barco.

Esa época gris dura mucho tiempo. Está solo en un país en el fin del mundo, en que hablan un idioma que jamás ha escuchado, en que solo hay blancos y, por lo tanto, lo miran raro. Es más, le tienen miedo, la gente se escapa de él, no le responden en la calle cuando está perdido y necesita ayuda, y a él le dan muchas ganas de decirles que no se asusten, que él tiene más miedo que ellos, que no lo dejen solo (113). La culpa que siente por la muerte de Sekou lo mortifica y lo hace pensar una y otra vez en lo que pudo hacer para cambiar las cosas. Incluso su visión de Dios –Karmo provenía de un pueblo en que se practicaba la religión musulmana- se ve trastocada:

> Tenía algunos amigos africanos que decían que todo era voluntad de Dios. Que era Dios quien los había traído de África y los había cuidado en el viaje para evitar que murieran. Que todo lo que les pasaba cada día y lo que les iba a pasar sería siempre su voluntad.

> Pero él dudaba. ¿Por qué Dios querría que le pasaran tantas cosas malas a él, que solo tenía diecisiete años? ¿Por qué no repartía mejor las desgracias, un poco para cada uno? Y sobre todo: ¿por qué había querido que Sekou se muriera?
>
> En realidad le hubiese gustado pensar de esa forma. Era tranquilizador: si había sido todo decisión de Dios, entonces él no tenía ninguna culpa (146).

Sin embargo, cuando empieza a aprender español, todo cambia. “Entender cambia las cosas: le tenía que decir eso a Momo. Porque quizás iba a odiar el país cuando llegara, igual que él, pero una vez que uno entendía todo se volvía más fácil” (122). Todo cambia también cuando Karmo conoce a Lucía, una linda muchacha que se acerca a ver unos aros que él estaba vendiendo en la calle y con quien establece una relación. Lucía lo quiere, lo acoge, lo integra, pero también le exige hablar sobre su pasado, y él todavía no está listo. Aunque en el momento de la enunciación están distanciados por una pelea, Lucía es la gran ilusión que tiene Karmo en Argentina.

A lo largo de la narración, Karmo va registrando varias diferencias culturales que quiere contarle a Momo, para que se vaya preparando, y para tener complicidad con alguien acerca de lo difícil que es adaptarse a un país y cultura nueva. Karmo se queja de que el problema que tiene Argentina es que hay muy pocos negros, o tal vez muchos blancos. De cualquier modo, él es distinto y tendrá que pasar mucho tiempo hasta que ser negro en ese país no sea una rareza (30). Cuando ya maneja el idioma, se da cuenta de que lo negro siempre está asociado a lo malo, a lo ilegal o peligroso. “En *negro* quería decir que no era del todo legal y que si Don Luis un día se enojaba lo echaba y listo. Sin avisarle antes ni nada. Pensándolo un poco, era bastante gracioso: él era un negro que quería trabajar en

blanco. ¿Por qué sería que lo blanco siempre sonaba mejor?" (64). Karmo está consciente de que en un país como Argentina*,* siendo negro, tendrá que vivir mucho tiempo, o quizás siempre, en la exclusión, ya que su condición de refugiado no le permite acceder a educación formal ni a trabajo legal.

Luego hay otras cosas que le llaman la atención, como que todos se saluden con besos, incluso a veces entre hombres. Lo corriente en el lugar de donde venía era solo tocarse las manos. Cuando está en el hospital, al llegar a Argentina, ve a un tipo con una aguja sacándole sangre hasta que el tubo se llena. "Él no entendía por qué estaban haciendo eso: nadie le había pedido permiso para sacar cosas de su cuerpo. Más tarde, cuando llegó una mujer que hablaba inglés, le preguntó si se la iban a devolver. Ella se rió pensando que era un chiste" (100).

Lo peor era estar pendiente del tiempo. Karmo se ríe de que los argentinos están obsesionados con las fechas, con cuántos años tiene y cuándo es su cumpleaños. Él no sabe porque en su pueblo eso no era importante, no le prestaban atención a las fechas. La relación que tenían con el paso del tiempo también era distinta: "Allá … no sabía nada de esas cosas. Nada de días, de meses, ni horas. El tiempo pasaba, pasaba, y uno no se daba cuenta" (47), "pero acá no: estaban obsesionados con las horas, los minutos y los segundos. Si uno quedaba a las tres y llegaba a las cinco lo miraban muy mal" (17). Karmo recién ha empezado a entender y poner en práctica estas cosas, y reconoce que ahora solo le gusta mirar su reloj porque se lo regaló Lucía.

Al final del relato Karmo recibe la llamada de Momo que ha estado esperando todo el día. No tiene tiempo de decirle todo lo que había pensado, pero igual se siente feliz. Para él, después de la llamada, ese es un día amarillo (153), porque desde ese momento en

adelante Karmo tiene familia y el reencuentro es posible: Momo no se ha negado a irse a Argentina. Con esto, se sella la doble búsqueda de Karmo: la de habitar un país libre, sin soldados ni rebeldes y con la posibilidad, aunque difícil, de acceder a una buena calidad de vida; y, al mismo tiempo, encontrar su origen, la familia que perdió aquel día en que empezó la guerra.

b. El cementerio de barcos

Se trata de una novela distópica en la cual se muestra un mundo en ruinas por los cambios climáticos que sufre la Tierra. Nailer López es el protagonista de esta historia, un chico que no tiene clara su edad pero que supone debe tener unos dieciséis años. Es de cuerpo menudo y esto le permite seguir perteneciendo a una de las cuadrillas ligeras de desguazadores de antiguos barcos petroleros que encallaron alguna vez en la playa de Bright Sands.

Todos los habitantes de Bright Sands trabajan recolectando chatarra: los niños forman las cuadrillas ligeras, que son las que se internan en las cavidades más pequeñas de los petroleros extrayendo cables y todo tipo de chatarra liviana, y los adultos forman las cuadrillas pesadas, encargadas de arrastrar y levantar materiales de mayor peso y volumen. Viven en chozas y sus ganancias les alcanzan solo para alimentarse. Cuando viene una tormenta esta se lleva sus chozas, pero las vuelven a construir con los árboles que el viento deja en el suelo. A lo largo de la novela nos damos cuenta de que esta playa está situada en el Golfo de México, cerca de la actual ciudad de Nueva Orleans, por lo que su clima es bastante tropical.

El trabajo de los desguazadores es duro y exigente. El que no recolecta suficiente chatarra pierde su cupo, y eso quiere decir que otro ocupará su lugar, quedando inhabilitados para entrar a otra cuadrilla. Cada cuadrilla, si tiene un buen rendimiento, es decir, si recolecta más material del esperado, obtiene gratificaciones en dinero con que luego puede comprar derechos de recogida sobre otros barcos o partes de ellos y así tener más oportunidades de trabajo. Es tanta la competencia y la dependencia de los habitantes de Bright Sands a su trabajo que adoran al Dios de la Chatarra y al Óxido Santo, y rezan a las parcas, algo así como unas diosas de la vida y la buena suerte, para que los mantengan alejados de la muerte. La empresa dueña de toda esta chatarra es Lawson & Carlson y esta se la vende a otras compañías mayores como General Electric, Patel Global, FluidDesign y Kuok LG (Bacigalupi 143).

Dado el peligro del trabajo del desguazador, las cuadrillas hacen un pacto de sangre en el que se prometen lealtad, nadie abandona a un compañero cuando necesita ayuda. Pero la marca de este pacto de sangre en sus manos no es la única, también están los tatuajes que cada cuadrillero lleva en todo el cuerpo como distintivo de los logros del grupo. Independiente de si son hombres o mujeres, todos usan el pelo muy corto para que no se les enrede en el enjambre de cables de los pasadizos por los que tienen que pasar.

La cuadrilla de Nailer está formada por Pima, la jefa, que es la más alta, "negra como el petróleo y dura como el hierro", Sloth, "pálida y flacucha", es la próxima candidata a ocupar el lugar de Nailer cuando este sea demasiado corpulento para la "incursión de los conductos" (17), Moon Girl, mulata y esforzada en el trabajo, Tic-Toc, miope pero hábil con las manos, Pearly, un hindú que contaba historias sobre Shiva y Krishna, y luego Nailer, quien tiene la sensación de que es el único que no tiene idea de dónde viene. "No tenía idea

de lo que era. Medio algo, un cuarto de algo más, con la piel morena y el cabello negro como su difunta madre, pero con los extraños ojos azules de su padre” (18).

Este es Richard López, un hombre al que todos temen y en el que nadie tiene esperanzas y, además, un muy mal padre. Está constantemente drogado o borracho, atormenta a Nailer con sus críticas y golpes, y Nailer se avergüenza de él, no lo quiere como familia. Aunque constantemente le digan que se parece a su padre por su fuerza, tenacidad y rapidez, él no quiere tener nada que ver con él. La pregunta por la familia estará constantemente apareciendo en la mente de Nailer. ¿Qué es familia?, ¿lazos sanguíneos?, ¿afecto y protección? Para él, su familia es Pima y su madre, Sadna; Richard no.

Como toda novela distópica, esta se desarrolla en un futuro indeterminado, en el que el calentamiento global ha aumentado de tal forma que ha hecho desaparecer el hielo de los polos y el aumento de agua en los océanos ha inundado ciudades completas. Ahora hay, al menos en el trópico, tormentas y ciclones con mucho mayor frecuencia e intensidad. “Nadie esperaba huracanes de categoría seis. Por aquel entonces no existían las devastadoras de ciudades. El clima cambió. El tiempo cambió. No supieron preverlo” (222). Se asombran al pensar que en el pasado todo el mundo tenía autos y había carreteras para desplazarse de una ciudad a otra. Ahora eso no existe.

Un día en que Pima y Nailer salen a buscar comida después de una tormenta, se encuentran con un “clíper”, un barco de gran velocidad que recorre grandes distancias, encallado en las rocas. Estos barcos son tremendamente caros y lujosos, por lo que los amigos entran a ver si encuentran algo de valor para llevarse. Existe entre los cuadrilleros la creencia en el golpe de suerte, en encontrar un tesoro que les permita comprar su libertad y tener suficiente dinero como para no tener que trabajar de desguazadores. Eso es lo que le

pasó a un tipo llamado Lucky Strike, quien, desde que su suerte cambió, maneja el mercado de drogas, alcohol, prostitución y apuestas de la playa Bright Sands. Nailer recientemente se ha salvado luego de caer en un pozo de petróleo dentro de un barco mientras trabajaba, por lo que “Lucky Boy”, que es como lo apoda su padre luego del accidente, siente que la suerte está con él, y así también lo cree Pima cuando ve la cantidad de riquezas que hay dentro del clíper. Encuentran mucha plata, bronce, oro y chatarra por montones. Toda la tripulación del barco está muerta y, entre ellos, un buen número de “medio hombres” o “caraperros”, un engendro genético de humanos, perros y tigres, que se ha creado para proteger al hombre. Solo los más ricos tienen medio hombres, y estos no pueden vivir sin un amo a quien servir porque son tremendamente fieles y, a la vez, feroces y violentos.

Recorriendo las habitaciones del clíper, encuentran una en la que hay una niña muerta muy bonita y llena de joyas de oro. Intentan quitárselas para llevarlas y, cuando están en eso, la niña despierta. Pasan un largo rato discerniendo qué hacer: matarla para poder reclamar el hallazgo del clíper como propio o dejarla vivir y sacarla de ahí, con la posibilidad de que su familia acuda en su busca y ellos reciban una recompensa. Pese a la negativa de Pima, deciden mantenerla viva, escondida en el bosque. A los pocos días, Richard y su gente descubren el clíper y también a los tres refugiados. Reclaman el tesoro y están listos para vender a Nita, la niña rica, sin embargo, Nailer los convence de que esperen, que ya llegará su familia a buscarla. Mientras, él trama un plan para escaparse con ella a la ciudad, ya que en el puerto pueden encontrar alguno de los barcos de su padre. Nita es hija del dueño de Patel Global, una empresa internacional de transportes que se jacta de ser una empresa limpia, pero que ahora se convertirá en generadora de arenas bituminosas, un combustible de mercado negro y prohibido por convención, ya que el padre de Nita está

siendo traicionado por su cuñado y algunos de sus hombres de confianza. Después de muchos peligros, logran escapar a la ciudad, pero no será nada de fácil deshacerse de Richard, el padre de Nailer, y encontrar a algún capitán de la empresa Patel que todavía sea fiel a la familia de Nita.

La aparición de Nita suscita la pregunta por el valor de la vida. Por la posesión de riquezas y una familia poderosa Nita vale mucho, entendiendo este como un valor de cambio. Pima, Nailer y Tool, el medio hombre sin amo que los acompaña en su fuga a la ciudad, apelarán a la necesidad de considerar el valor de una persona desde un punto de vista ético y moral, así como también por su experiencia, es decir, por su valor de uso. "Aquí morimos todos los días. A todas horas. Tal vez muera mañana. Tal vez morí hace dos días. –Escupió-. Mi vida vale menos que un metro de cobre. –La miró-. Así que tu vida valdrá más que el oro que llevas en los dedos solo si nos sacas de aquí. De lo contrario, puedes darte por muerta" (127).

> -No lo hice para que me debierais nada –dijo Tool-. Lo hice por Sadna. –Miró a Nita-. Esa mujer vale diez veces más que todas las riquezas de tu padre. Mil veces más que tú, piensen lo que piensen tus estúpidos enemigos.
>
> -No me hables de valor –dijo Nita-. Mi padre dirige flotas enteras.
>
> -Los ricos lo miden todo con el rasero de su fortuna. –Tool se inclinó hacia ella-. Una vez Sadna arriesgó su vida y la de toda su cuadrilla para ayudarme a escapar de un incendio de petróleo. No tenía motivos para regresar a por mí, ni los tenía para ayudarme a levantar una reja de hierro que yo jamás hubiera podido levantar solo. Otros le insistieron para que no lo hiciera. Era una temeridad. Y yo, después de todo, era solo un medio hombre. –Tool miró

> fijamente a Nita-. Tu padre dirige flotas enteras. Y a miles de medio hombres, estoy seguro. ¿Pero arriesgaría la vida para salvar a uno solo de ellos? (215-216).

Nailer y ninguno de los niños desguazadores ha recibido educación. No saben leer y tampoco saben nada del mundo en que viven. Se deja entrever que la empresa para la que trabajan ha violado el compromiso que tenía con las compañías mayores acerca de proveer educación, salud y otros servicios básicos, pero como nadie lo sabe, esto simplemente sucede. El mundo de la novela es un mundo incomunicado y horriblemente desigual, fruto del tiempo que vivimos ahora, al que se le llama Edad de la Aceleración en el relato:

> Los viejos petroleros y cargueros que languidecían en la playa de desguace no eran nada en comparación, meros dinosaurios devorados por la herrumbre. Inútiles sin el preciado crudo que los había propulsado en su día. Habían quedado reducidos a grandes bestias pesadas que debían conformarse con verter mugre y toxinas en el agua que los rodeaba. Pestilentes y nocivos cuando los crearon, en la Edad de la Aceleración, conservaban su carácter destructivo incluso después de haberse extinguido (92).

Nita es quien le cuenta a Nailer cómo el clima produjo las inundaciones y qué había sido Orleans antes de ser la ciudad podrida que era en ese entonces:

> “aquello solo era Orleans II. También estaba la Nueva Orleans original, y después Mississippi Metropolitan (o MissMet, para abreviar), la cual se había planeado originalmente como Nueva Orleans III … en el pasado, Nueva

> Orleans había significado muchas cosas: había significado jazz, criollo[25] y pasión por la vida; había significado Mardi Gras, fiestas y abandono; había significado exotismo, lujo, exuberancia y decadencia. Ahora solo significaba una cosa. Pérdida" (221-222).

Nita le muestra que la riqueza en el mundo no se valora en dólares, sino en chinos rojos, que valen muchísimo más. Es como si existiera una microeconomía basada en el dólar y una macroeconomía que se maneja en chinos rojos.

Cuando Nailer está con la tripulación de Patel buscando a Nita, que ha sido tomada prisionera por sus enemigos, ofrece su ayuda, quiere trabajar y ser útil. Pero en ese barco no puede trabajar sin saber leer. Por eso, Knot, un medio hombre que protege al capitán, le enseña a leer y escribir. "-No me servirás de nada si no sabes leer. –Agitó una mano en dirección a una serie de palancas-. ¿Cómo vas a distinguir las que liberan los engranajes de las alas de las que te permitirán comprobar los lubricantes? ¿Cómo vas a saber cuáles accionan el sistema de alimentación y cuáles reactivan las alas?" (288). Nailer se da cuenta de que sin un mínimo de educación no podrá acceder a otros trabajos ni tampoco sobrevivir fuera de la playa Bright Sands, por eso se concentra en su aprendizaje. Luego, gracias a este, será capaz de vencer a su padre y darle muerte; no gracias a su fuerza o rapidez, sino mediante la nueva herramienta que maneja y que su padre no llegó a tener.

Una de las primeras palabras que escribe es familia, y con el deletreo, Nailer es capaz de entender qué significa esta palabra que siempre escuchó sin saber realmente lo que era:

---

[25] Se refiere al *crèole*, término francés para designar a los blancos nacidos en alguna de las colonias francesas, como lo fue Nueva Orleans al momento de su fundación.

> Familia. Una simple palabra, nada más. Ahora Nailer sabía cómo se deletreaba. Podía ver todas sus letras ensartadas en fila, una detrás de otra. Pero también era un símbolo. Y la gente pensaba que sabía qué significaba. Todo el mundo la usaba. Los desguazadores. Su padre, la tripulación del *Dauntless*. Tool. Era uno de esos temas sobre los que todo el mundo se permitía opinar: que era lo que te quedaba cuando no tenías nada más, que la familia siempre estaba a tu lado, que la sangre era más espesa que el agua, etc. …
>
> Los lazos de sangre no significaban nada. Eran las personas lo que importaba. La familia te guardaba las espaldas, y tú hacías lo propio. Todo lo demás era humo y mentiras (295-296).

Sin su padre, Nailer queda libre de ese parentesco que lo obligaba a reflejarse en alguien a quien no admiraba. Para él, ya no tener familia de sangre es empezar a buscar su propia familia, formada por personas que él aprecia y estima, y que lo cuidan. Al decidir irse con Nita se abre a un futuro distinto, plagado de esperanzas: "Detrás de la embarcación, el mar azul se extendía hasta el horizonte, repleto de promesas" (345).

3. Posición en el campo literario

La revisión anterior no tiene el propósito de ser un mero resumen de las obras, aunque sí ayudar al lector en el conocimiento de estas, tanto desde el punto de vista de sus temas como de los recursos narrativos que están puestos en juego. Al mismo tiempo, surge la necesidad de juzgar su pertinencia al campo literario juvenil y de sus aportes al análisis del valor estético en la literatura juvenil actual. Si bien en el próximo capítulo profundizaré

sobre esto, considero importante cerrar esta sección teniendo claro cómo es que estas novelas aportan a la discusión del valor en el contexto de su campo literario.

En cuanto a la constitución del campo, y de acuerdo a lo que señalamos en el capítulo II de este trabajo, considero que las cinco novelas desafían los supuestos con que la cultura contemporánea entiende a los adolescentes y la juventud. Lo hacen principalmente a través de la voz del personaje adolescente, que en ciertos casos es también narrador de la historia, en contraposición con los personajes adultos y su visión de mundo. Esta duplicidad de voces introduce en todos los casos, aunque en algunos más explícitamente, la polifonía de la que hablaba Mike Cadden, ya que si bien la representación es la de un joven, quien enuncia es siempre un adulto.

Como pudimos ver, las obras referidas presentan una enorme variedad de temas, formatos, estilos, aluden a diferentes tradiciones literarias y juegan con múltiples intertextos. Se corrobora así que todo intento por circunscribir el campo de la literatura juvenil a un conjunto limitado de temas, géneros y formatos es un ejercicio improductivo y no aporta al desarrollo de la crítica en esta área.

Las cinco novelas anteriormente revisadas indagan en las experiencias de vida de jóvenes entre 15 y 17 años y todos ellos, si bien en diferentes situaciones, se enfrentan a preguntas por la identidad personal y el autoconocimiento, además del sentido de pertenencia, la libertad y la expresión. Se presenta la experiencia como un elemento de anclaje y vínculo, ya que sin porqué tener experiencias similares, los personajes las vivencian de forma parecida. Al mismo tiempo, aunque las salidas que encuentran a sus conflictos son distintas, los jóvenes extraen ciertas conclusiones que se asemejan entre ellas.

Por último, si parte de la crítica considera una limitación del campo la escasa complejidad narrativa de las obras, estos ejemplos desmienten ese juicio. Al comienzo del capítulo justifiqué el uso de estas novelas porque me parecen textos complejos y de calidad; pero sé que es una opinión subjetiva mientras no dé cuenta de qué manera lo son, así que en el próximo capítulo podremos profundizar en su valor.

Ahora, con respecto a la pertinencia de estas cinco novelas para hablar sobre el valor literario en el campo juvenil, creo que, en primer lugar, es notable la diversidad de todas ellas en el tratamiento de su narrativa y de sus temas. La posibilidad de analizar cada una de forma autónoma, identificando sus propios juegos intertextuales y su configuración de mundo en general, y al mismo tiempo compararlas, saca a la luz una serie de discursos sobre la juventud que es necesario discutir críticamente. En segundo lugar, y que se desprende de lo anterior, reconocer lo excepcional, distinto, nuevo y original de cada obra permite visualizar y contrastar los valores que propone, ejercitando de ese modo el desmontaje escéptico que planteaba Idelber Avelar en el tercer capítulo. Asimismo, las novelas sirven de ejemplo para analizar la lógica y coherencia que es necesario encontrar en una obra literaria, tanto en el dialogismo entre su lenguaje y el lector implícito, como en la posibilidad del lector de lograr los desafíos interpretativos que propone el texto. A su vez, los valores que proponen cada una de las novelas plantean una discusión interna con el mundo adulto, por lo que será importante entender cada una de las propuestas de manera independiente.

V. DISCUSIÓN SOBRE EL VALOR ESTÉTICO EN LAS OBRAS REVISADAS

“Decidle que debe respetar cuando sea hombre los ensueños de su juventud.”
Friedrich Schiller[26]

Llegamos al último capítulo de esta investigación y, tal vez, el más importante. Es el momento en que todo lo que se ha enunciado anteriormente cobra sentido de forma unitaria. Para comenzar con esta discusión conviene hacerse la pregunta, a la manera de Beatriz Sarlo, de por qué son significativas estas novelas. ¿De qué manera son valiosas para la conformación de un discurso sobre la adolescencia en la actualidad? Sabemos que tienen un valor institucional dado por los premios literarios, su publicación en colecciones juveniles, su recepción y crítica, y su inclusión en colecciones de bibliotecas escolares CRA, lo que las hace ser obras susceptibles de formar parte de un corpus de lecturas escolares.

Grínor Rojo hizo notar una vez que una buena obra literaria es la que logra generar con el lector un pacto de lectura, esto es, que hace a cualquier lector caer en la trampa de su ficcionalidad gracias a su perfecto entramado de hilos narrativos y verosimilitud (“Protagonistas adolescentes” s/n). Quise recordar esta idea porque me parece importante para discutir sobre el valor literario en las obras juveniles seleccionadas. El proceso de lectura de estas obras promovió el establecimiento de un pacto, un caer en la trampa, y ese es el primer paso para entender la discusión de los valores que los textos proponen.

Las tres novelas que hablan de jóvenes dentro del sistema tienen en común la cualidad de servir de altoparlantes para los jóvenes y sus demandas, ya sean estas sociales o

---

[26] Schiller, Friedrich. *Don Carlos, Infante de España.* Acto V, escena XXI. Trad. Imprenta Gil de Montes. Málaga: Librería Universal, 1860. p. 118. 19 Dic. 2014. Digital.
< http://www.ttle.satd.uma.es/files_obras/Don%20Carlos,%20infante%20de%20Espana.pdf>

educacionales. Por otro lado, las dos novelas cuyos discursos se instalan en la exclusión, funcionan como registro de un mundo distorsionado, carente y ajeno a una buena porción de la juventud. Analizaremos en detalle aspectos del valor en cada una de ellas.

1. Jóvenes dentro del sistema: ser iguales consiste en ser diferentes

Al sur de la Alameda es una novela que sienta un precedente cultural sobre la problemática educacional en Chile. Confirma la precariedad de la educación chilena y la demanda que los estudiantes están haciendo no solo ahora, sino desde hace treinta años, por una educación de calidad. Esto le confiere indudablemente valor histórico, ya que legitima una verdad y un hecho social que ha estado invisibilizado culturalmente en nuestro país. La duplicidad de narradores, uno adolescente y otro adulto, entrega a la novela una doble perspectiva sobre los hechos, lo que de alguna manera los valida socialmente y además los relaciona con los hechos ocurridos en el pasado, en la década de los ochenta.

La credibilidad que tiene el personaje de "la francesa" contribuye a elaborar un discurso de defensa de la educación pública y de calidad, dado que ella proviene de un país con una larga tradición en este ámbito. Es como si hubiera un consenso en la novela acerca del tipo de educación que se anhela, ya que no se discuten los valores que sostienen ideológicamente esta opción. En cambio, sí se juzga la falta de liderazgo y el mal uso del poder, como el que hace Flavia Correa, del Centro de Alumnos, cuando quiere quitarle la presidencia a Valentín o cuando no quiere que entren a la toma los amigos futbolistas de Nicolás.

Como dijimos anteriormente, esta es una novela gráfica, y esto la vuelve un objeto más complejo, ya que utiliza un lenguaje literario al mismo tiempo que un lenguaje artístico

o gráfico. Si bien se complementan y funcionan el uno junto con el otro, hay una buena parte de la historia que se narra a través de la ilustración y esto complejiza su lectura netamente letrada. Solo combinando los colores negro, blanco, azul y rojo, las ilustraciones adquieren un gran poder narrativo, ya que, como si fueran tomas de una cámara, muestran el escenario de la escuela, todo lo que Nicolás no escribe en su diario, ya sea por privacidad o por indiferencia. La representación gráfica de ese escenario nos sirve para llenar vacíos del texto, sin por eso quitarle espesor a la historia escrita, ya que, por el contrario, la alimenta y enriquece. Anticipa algunos hechos, como la intervención de Luisa en el rescate de los alumnos cuando son encerrados por Enei; o hace cómplice al lector de ciertas sospechas que los personajes no tienen, como la actitud de Enei en la toma, un vigilante anónimo al que se le cree todo lo que dice y que cada vez tiene más influencia en las decisiones de la toma, pero cuya representación gráfica es de ocultamiento de la verdad.

Es imposible no relacionar este doble lenguaje con la polifonía narratológica de la novela. Decíamos que un narrador es Nicolás, quien escribe un diario de la toma, y el otro es Luisa, testigo desde su casa de todo lo que acontece en el colegio, y la toma no es la excepción. Ambos personajes aportan un punto de vista diferente, subjetivo: uno se plasma en la escritura y otro en la imagen; uno se basa en la experiencia propia y otro en la experiencia ajena. Sin embargo, cada uno es, a la vez, participante y observador de esa experiencia. Nicolás, para la mayoría de los alumnos de la toma, es un paseante, un *flâneur*, que observa más que participa en las decisiones y quehaceres de la toma. Pero él sí participa, solo que a su manera, buscando su propio lugar en esta micro sociedad. Luisa, quien en un comienzo solo observa, de pura curiosidad, cual *voyeur,* termina participando

por responsabilidad, porque es la única persona externa a la toma que tiene conocimiento de lo que está ocurriendo en el colegio.

Al mismo tiempo, la diferencia etaria de los narradores habla de dos puntos de vista: adolescente y adulto. No es casual que el único testigo sea un adulto, ex docente, que en su pasado haya estado envuelta en los movimientos sociales de la época y que actualmente viva su tercera edad encerrada en una antigua casa con seis perros como únicos acompañantes. Es "la loca de los perros", una mujer que ha roto con el sistema por desconfianza y desesperanza de ver verdaderas transformaciones luego de tanto tiempo. Por eso, lo que ella ve en la toma es también esperanza en esta nueva generación, atisba la posibilidad de un cambio social, y esta fe se manifiesta en el foco de sus binoculares, en el blanco, azul y rojo de las imágenes, colores de Chile y de Francia, y en dejar la comodidad del *voyeur* para ir a prestar su ayuda a los estudiantes. En esta polifonía se manifiesta una dialéctica entre adulto y adolescente que está presente en muchos textos del campo literario juvenil, en la cual el primero actúa según su configuración ética y el segundo según lo que dicta su experiencia, promoviendo en muchos casos una negociación entre el deber y el hacer que es crucial para el proceso de cambio que vivencia el joven en el mundo narrativo.

Asistimos a esta negociación en diferentes niveles del texto, desde su formato hasta su entramado temático. La capacidad del narrador testigo de verlo todo habla de una superioridad cognoscitiva que no precisa de palabras, sino tan solo de imágenes que permiten representar esa visión panorámica y al mismo tiempo focalizada; Nicolás, por su parte, escribe un diario, la forma narrativa más personal e íntima que encontramos, y que además relata cronológicamente las experiencias del sujeto que escribe. No por nada los géneros referenciales –como el diario- se han considerado "menores" en la historia de la

crítica literaria[27]; esa inferioridad textual, que podría deberse a su subjetividad, marcaría la verticalidad en la relación del adulto y del adolescente en la novela gráfica. Al mismo tiempo, a nivel del enunciado, Luisa configura su ética a través del pasado, de la reflexión acerca de los hechos ocurridos anteriormente, y de los cuales se ha aprendido una lección. Eso la hace poseer una conciencia más profunda del presente que los jóvenes que están viviendo la movilización por vez primera, resultando en cuerpos entregados a la experiencia del presente. Esa es la voz que Nicolás representa como narrador del diario.

En este sentido, se desdibuja en la novela gráfica la asociación del lector implícito con uno real adolescente. Las características concretas del lector juvenil –que sería principal receptor de esta obra por su tipo de edición, premios y crítica- no serían exclusivas del lector implícito, figura que, como dice Jauss, necesariamente se distancia de la de un lector histórico o explícito. La narración simultánea de Luisa, la referencia a los movimientos de los años '80, la aparición de María José, mamá de Nicolás, en los libros escondidos del Gordo Mellado, entre otros, funcionan como guiños a un lector adulto, tal vez vinculado con la educación y con los acontecimientos sociales ocurridos durante la dictadura de Pinochet. Entonces, es interesante notar que el texto no opta solo por los jóvenes y su lucha actual por la educación, sino que valora justamente la transversalidad del conflicto. La dialéctica entre adulto y joven es aquí una fórmula que apunta a la creación de la conciencia histórica del país en busca de mejores políticas de acceso y calidad educativas, las que son a la vez búsqueda de igualdad social. El apoyo de María José a Nicolás manifiesta la reproducción y reactivación de la conciencia ideológica por los derechos del

---

[27] Morales, Leonidas. "Presentación". *La escritura de al lado.* Santiago, Chile: Cuarto Propio, 2001. Pp. 11-15. Digital. 25 de marzo <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-9348.html>

estudiante, y en ese sentido, el texto dibuja un triángulo compuesto por docentes, padres y estudiantes, quienes, unidos por el mismo ideal, articulan un discurso dialógico, histórico y transversal.

A través de este entramado discursivo, no exento de complejidad, considero que esta obra nos habla de quienes son los jóvenes de hoy en Chile. Sin tener porqué ser idéntica a la realidad, la representación es la de jóvenes con un alto compromiso social y conciencia por las carencias de otros. Buscan ser escuchados y sacrifican su enseñanza por promover cambios a largo plazo, de los que definitivamente ellos mismos no vivirán los frutos. Me parece que el intento por representar literariamente esta cara de la juventud, que en nuestro país ha pasado a ser en los últimos años un aspecto definitorio de nuestra identidad para el resto del mundo, es una jugada estética y también política. Es la promoción de una diferencia en el campo literario juvenil y, por esto, a mi parecer, ya es valiosa su propuesta.

Es necesario situar *Deseo de ser punk* como una obra *crossover,* es decir, publicada para un público adulto, pero que por su temática puede extenderse a un público juvenil. Es posible asumir esto porque la novela está publicada en una colección de literatura general de la editorial Anagrama, no en una colección juvenil, y por otro lado, porque el personaje adolescente de Martina y la clave enunciativa del texto, que en todo momento busca dar respuesta a la pregunta por la identidad, son centrales en la novela. Además, como se indicó anteriormente, la propia autora cedió el premio obtenido por esta novela al Ayuntamiento de Zafra para promover y apoyar a los colectivos juveniles.

El calificativo *crossover* también permite justificar las fisuras enunciativas en torno a las referencias culturales. Mencionamos anteriormente las referencias musicales, que corresponden en mayor parte a los años ’80 y ’90, así como cinematográficas –la película *Airheads* es del año 1994. La música se escucha en vinilo, no en mp3, y la protagonista acude a una tienda de discos a buscar el *single* de la canción de *ACDC* que Adrián le ha recomendado, no a Internet. Por otro lado, Martina navega por la *web* en busca de frases, comentarios de libros, ve videos en YouTube y le recomiendan blogs sobre *rock & roll* y materialismo dialéctico. En fin, la ironía de la que hablaba Cadden sobre la literatura juvenil, en la que siempre hay un adulto escondido en la voz de un adolescente, queda traslucida en este caso. La fórmula no es perfecta, y esto permite que la narración adquiera una especie de polifonía implícita, no como en *Al sur de la Alameda,* donde la duplicidad de narradores era explícita. A su vez, queda sugerido un lector implícito que abarca un amplio rango de edades, pudiendo ser un adolescente de hace treinta años o de hoy.

Un elemento de la novela que aporta para pensar en su atemporalidad es la referencia al movimiento punk. En su origen fue un género musical aparecido entre los años ’60 y ’70 principalmente en Gran Bretaña y Estados Unidos. Su impacto fue tan fuerte que la música derivó en una cultura punk que unía música, artes visuales, danza, literatura, cine, moda y una ideología marcada por la tendencia anti sistema y por la defensa de la libertad individual. No se identifica con ningún partido político en particular, ya que más que el bien común, se busca el bien individual (Da Silva y Mancilla 23-40). En la década del ’90 el movimiento punk continuó siendo importante, pero hacia finales de siglo perdió popularidad dando paso a nuevas tendencias del rock. En este sentido, ¿por qué una adolescente española de la década del 2000 se siente interpelada por el punk?

Esta pregunta nos lleva necesariamente a pensar de qué forma se representa a la juventud en la obra y entonces aparece una joven con mucha cultura mediática y con un alto nivel de integración de conocimientos, por lo que si le va mal en el instituto es porque ella quiere, no porque no tenga las capacidades. Es una joven rebelde, contestataria, pero no indiferente; es activa en la búsqueda de su espacio, identidad y en hacerse escuchar. De alguna manera, nos recuerda a los jóvenes chilenos de la 'Revolución de los Pingüinos', y también a los 'Indignados' españoles, que en 2010 empiezan a manifestarse pacíficamente por los problemas económicos y la mala administración del Estado. Martina actúa individualmente, aunque su deseo sea locales para todos los adolescentes. Ella no quiere agruparse, no cree que esa sea la forma correcta, pero está segura de que si ella se hace escuchar, al menos alguien recibirá su mensaje.

Martina no está tan conectada con las redes sociales. Ella tiene la capacidad de reconocer la diferencia entre el mundo como era antes y como es hoy, y decide experimentar la lentitud y dificultad que reinaba antes de Internet para conseguir lo que busca, como los discos, el acceso a la estación de radio, la cabina telefónica, entre otros. Martina tiene una fuerte conciencia acerca de la influencia de los medios en las relaciones humanas, y de alguna forma se está cuidando de eso. Su anarquía, como la de los punk, consiste en no depender del sistema, cualquiera sea el costo de eso, y en expresar su individualidad no solo a Adrián, mediante la escritura del cuaderno, sino a todos los radioescuchas, con quienes comparte la canción con que ella empieza a tener su propia música.

A lo largo de toda la novela los lectores conocemos los pensamientos de Martina con la cercanía que ella misma como narradora quiere mostrar. En este sentido, el relato

que se construye sobre la juventud es una especie de metarrelato, por el nivel de auto conciencia que Martina tiene de su adolescencia y del momento histórico que le toca vivir. Es, de alguna forma, una novela sobre la adolescencia, pero no es que por esto la narración pierda espesor literario ni la capacidad de atraer al lector, por el contrario, la voz de Martina invita a seguirla por su humor, sus interesantes asociaciones, su enojo y sus reacciones contra lo que dicen y hacen sus padres. Es fácil querer y odiar a Martina al mismo tiempo y creo que eso es lo que hace que el lector le crea y quiera seguir su relato. Hay una bonita apuesta en esta novela, en tanto se opta por la juventud, con todos los clichés que abundan a su alrededor, sin caer en el psicologismo y la moralidad que podrían dominar un discurso acerca de la adolescencia, justamente porque Martina se ríe de su propia condición. Es decir, se expresa como adolescente y es, al mismo tiempo, consciente de la particularidad de la adolescencia frente al mundo adulto, el que pareciera ser para ella un espacio de muy pocas contradicciones, egoísta y demasiado serio. En la voz de Martina se muestra una conciencia etaria como si fuera una conciencia de clase, pero basada en la pura experiencia personal, y esa contradicción estructural es interesante en la articulación de la novela. Su experiencia la posiciona en la diferencia, tanto entre sus pares como en su familia, y esa misma diferencia es la que la identifica con la juventud.

La negociación entre el adulto y el adolescente en este caso se manifiesta a través de la identificación de la adolescencia actual con la del pasado. La novela le hace un guiño al adulto invitándolo a recordar su primera juventud y reconocer la rebeldía e idealismo propios de esta edad, como cuando el padre de Martina empieza a relatar sus recuerdos de la Revolución de los Claveles. El adulto, que desde un comienzo está ubicado en la novela en el lugar de la ética, del conjunto de valores que acarrea la conciencia social y el ideal de

un mundo mejor, gracias al padre de Vera, va siendo lentamente acarreado por Martina hacia la experiencia, invocada por la memoria. El joven, en cambio, quien experimenta los valores por primera vez y va ensayando formas de actuar, como el atentado musical de Martina, vislumbra la ética en tanto posibilidad, que puede alcanzarse o no, y que, por lo mismo, siempre está incompleta y en construcción. La posibilidad de Martina de hacer el atentado es la forma en que la novela denuncia una fisura social e institucional: las estaciones de radio u otras instituciones son susceptibles de ser violentadas y tanto adolescentes como adultos pueden hacerse escuchar o defender sus derechos a través de la fuerza, una que tiene que ser física e intelectual a la vez.

Creo que de aquí se desprenden dos valores importantes para el universo narrativo. Por un lado, la novela presenta una mayor confianza en las personas que en las instituciones: Martina aprende más de sus propias vivencias que del instituto; el padre de Martina pierde su trabajo por la crisis; el padre de Vera era una excelente persona mas nunca vio verdaderos frutos en las instituciones donde trabajaba; las demandas de locales para los adolescente son para cantantes, personas adineradas o dueños de casas grandes, no para el Ayuntamiento ni otras instituciones públicas. Esta opción hace eco en la difícil situación social y económica que está viviendo España en los últimos años y en su horizonte busca lectores críticos de esta realidad y de las causas que han llevado a tal coyuntura. Entre ellas podría estar la falta de confianza.

Por otra parte, pienso que la novela quiere desestabilizar las diferencias entre adolescencia y adultez. No porque no las haya, sino porque no le sirven. La posibilidad de una ética en la experiencia individual, de la que hablábamos anteriormente y que representa Martina, es por lo que aboga la obra, y por esto, hace una doble invitación: a los adultos a

volverse más adolescentes y viceversa. Aboga también por el diálogo, la negociación y el mutuo aprendizaje en virtud de mejores relaciones que lleven de la mano mejores organizaciones.

La tercera novela que representa jóvenes en contexto de inclusión es *Sexy*, de Joyce Carol Oates. Tal como ya comentamos en la revisión de la novela, es un texto que no se cierra con la definición sexual del protagonista, lo que forma parte del horizonte de expectativas del lector a lo largo de la obra, sino que deja abierto el cuestionamiento. Aquí vemos que las expectativas de texto y lector no están siempre en sintonía, a veces coinciden y otras veces no, y esto refuerza la idea de Jauss de que ambos aportan un horizonte de expectativas dado sus contextos de producción y recepción. Al mismo tiempo, este final abierto le hace justicia a la problematización del tema de género presente en la novela, en donde justamente se intenta cuestionar los estereotipos de género mediante el desarrollo identitario de un individuo que carga con un complejo conjunto de saberes, conocimientos, juicios y expectativas. En ese proceso hacia la libertad Darren empieza a discriminar unos y otros y a seleccionar con cuáles quiere quedarse. La experiencia de la expresión es la culminación e inicio de ese proceso identitario; no su cierre, sino el punto en el que Darren puede seguir buscando su libertad y su diferencia como individuo.

El valor del intertexto de Thoreau es incalculable, es la puerta de acceso al mundo de las ideas, a la filosofía, al parecer muy lejana a la realidad de la comunidad de North Falls. Representa el contrapunto entre el Sr. Tracy, extravagante, peculiar, indefinido, inadecuado, y el resto de la comunidad, que se jacta de ser todo lo contrario. Hay dos momentos, uno al comienzo y otro al final de la novela, en que Darren hace una pregunta

de difícil respuesta a sus profesores, y en ambos lo que recibe es risa de parte de su interlocutor, o cuando menos, una expresión de extrañamiento:

> Pero un día se quedó después de que todos sus compañeros hubieron salido para hacerle una pregunta a la señora Robley, su profesora de biología. Sonrojado y balbuceante, le preguntó por qué, qué hacía que las especies se quisieran reproducir una y otra y otra vez transmitiendo su DNA y si no había ninguna razón, nada más importante detrás. Y la señora Robley le miró con cara de asombro como si Darren Flynn hubiera empezado a hablar en otra lengua, le sonrió y le dijo que era una buena pregunta y que tal vez le pudiera contestar en otra ocasión porque aquel no era el momento ideal, tal vez al día siguiente (Oates 8-9).

La profesora mira con asombro y cierto disgusto la pregunta de Darren, la incomoda el momento y lugar de la pregunta, como si hubiera otro lugar más adecuado que la escuela para dedicarse a responder ese tipo de cuestiones. La segunda ocasión en que Darren es dejado solo con sus interrogantes es el día de la competencia de nado:

> A tercera hora, después de las prácticas de química, se quedó en el laboratorio hasta que todo el mundo hubo salido y entonces le preguntó al señor Labrador con voz anhelante si los procesos químicos del cerebro eran lo mismo que el alma, y cuando el señor Labrador se echó a reír, le preguntó molesto por qué lo encontraba tan divertido. Y el señor Labrador (que contaría más tarde el incidente en la sala de profesores provocando caras de asombro entre sus colegas, pero-qué-le-estará-pasando-a-Darren-Flynn) repuso que no le parecía

> divertido, que era una pregunta absolutamente legítima pero que requería una respuesta compleja y aquel no era momento de abordarla (172).

Llama la atención que para ambos profesores –coincidentemente ambos de asignaturas científicas- las preguntas de Darren no llegan en buen momento, y en vez de tratar de pensar en conjunto su respuesta, prefieren evadir esa responsabilidad.

El Sr. Tracy, por el contrario, pide a sus alumnos leer un ensayo que problematiza desde la anarquía los ideales de la democracia, la Nación, la libertad y la vida en sociedad, y escribir un texto de escritura libre sobre lo leído. Es un profesor que, al mismo tiempo, interpela a sus alumnos haciéndoles preguntas de su vida privada. Claramente no es de los que se contenta con enseñar sus contenidos y mantener una figura de autoridad para los alumnos y es evidente que se posiciona como un profesor diferente. Pero la diferencia mucha veces es molesta para el orden social, tal como ocurre en este caso.

El intertexto de Thoreau representa la ética del mundo adulto que viene a sustentar la experiencia de Darren y que apunta a los ideales democráticos de la libertad y la igualdad. La ética no surge del Sr. Tracy más que del resto de los adultos, y lo que se pone en juego son los conceptos e ideales que estos representan en la novela: qué es ser un buen profesor, director del instituto, padre, amigo, etc. La novela quiere hacer prevalecer esa ética mostrándola desde la experiencia del adolescente, quien se da cuenta por sí mismo de cuál es el camino hacia el buen desarrollo de sus capacidades y a la libertad como individuo. La diferencia, en este sentido, es un valor que el texto sustenta por cuanto conlleva a la libertad y al respeto entre las personas.

Pero el personaje del Sr. Tracy complejiza el modelo, ya que si bien él es un ejemplo del 'ser diferente', su obsesiva atención en Darren tensiona el valor del respeto por

los demás. Darren es menor de edad y además alumno de Tracy, y este no se cuestiona la inadecuación de traspasar los límites en su relación con el joven. Darren efectivamente se siente acosado, incluso cuando recibe las fotos de sí mismo en traje de baño después de la muerte del profesor, y si en este momento él es capaz de transformar esa sensación de asco en energía y vitalidad es porque Darren ha entendido los traspiés de sus experiencias, no porque el envío de Tracy previo a arrojarse a la muerte sea plausible.

En relación a la referencia a Thoreau, es interesante notar que William Teale, en una conferencia dictada en su reciente visita a Chile, señalaba que las lecturas que se leen en las escuelas de Estados Unidos demuestran una fuerte preferencia por los textos seculares y por los que promueven ideales democráticos ("¿Cómo enseñar literatura en la escuela?" s/n). *De la desobediencia civil* es un ejemplo de este tipo de lecturas, no tanto porque defienda el Estado republicano y democrático que construyó Estados Unidos tras su independencia, sino porque problematiza y postula el tipo de Nación a la que se debería apuntar, teniendo siempre como ideal primero y último la libertad de las personas. En este sentido, junto con lo dicho anteriormente, la apuesta de la novela es ambiciosa, en cuanto busca poner al centro de la interpretación literaria un principio básico de la formación del Estado moderno, y conciliadora, ya que se alinea con la tendencia de selección curricular de lecturas en los establecimientos de secundaria de ese país.

Las tres novelas analizadas en esta primera etapa fueron agrupadas porque todas representan jóvenes pertenecientes al sistema, y más específicamente, al sistema escolar. Hemos visto en detalle cuáles son los énfasis en cada una de las obras y, por cierto, son variados sus temas y puntos de vista. Sin embargo, todas comparten algo además de

representar una juventud en inclusión: en las tres novelas encontramos sujetos en un proceso de búsqueda de su propia identidad, los tres se dan cuenta de que la autoafirmación personal consiste en aceptar, valorar y expresar su diferencia. Sus experiencias, apoyadas por la ética, los llevan a entender comportamientos humanos y a fortalecerse como individuos. Entonces comprenden que la propia identidad no significa ser igual a todos sino igual a uno mismo, y que ella solo se puede conocer cuando comienzan a verse diferentes al resto y eso no les incomoda; por el contrario, transforman su diferencia en una cualidad que hay que manifestar a los demás.

Al sur de la Alameda sustenta el valor de la juventud como defensora de una educación de calidad para todos, no para ellos mismos, sino para los estudiantes que vendrán, así como los valores del diálogo y del entendimiento que se ponen sobre la mesa cuando se desarrolla la conciencia histórica. *Deseo de ser punk* defiende el valor de la confianza, y para graficarlo opta por la confianza en y entre las personas, no en las instituciones. También defiende el lugar de la experiencia como realización de la posibilidad ética, tanto individual como social. *Sexy* promueve el valor de la diferencia para la consecución de la libertad y la realización ética del individuo en su rol social, además del valor de la vida privada y el respeto por los límites que estipulan las diferentes relaciones sociales. Por medio de estas diversas valoraciones, cada obra literaria crea y adapta discursos sobre la juventud y su relación con otros ámbitos, los que nos sirven para conocer el valor en la narrativa juvenil actual.

2. Jóvenes fuera del sistema: un camino posible a la pertenencia

Es el turno de comentar las dos novelas que representan adolescentes posicionados en la exclusión, una de manera realista y otra mediante la distopía. *La noche del polizón* es una obra en que se plantea el tema de la inmigración africana en Buenos Aires y la dificultad de integración de los recién llegados en la sociedad argentina.

La obra presenta una crítica geopolítica hacia la Argentina del presente por su escasa o nula multiculturalidad, algo que es extensible también a todo el Cono Sur de América. El exotismo y desconfianza con que es tratado Karmo en Argentina, tan solo por su color de piel, son puestos en tela de juicio por el narrador a través de la historia de este joven y su esfuerzo por superar todas las dificultades que se le presentan. Los pocos que ayudan a Karmo a integrarse son parte del servicio social de ayuda para los refugiados, institución que tiene relevancia en la narración por ser un agente de cambio.

El narrador mantiene de manera notable el hilo enunciativo, a través de una buena mezcla entre el humor y la emotividad, además de los saltos temporales en el relato de la vida de Karmo. Sin embargo, se percibe cierta condescendencia del narrador hacia el protagonista, a quien trata compasiva y cándidamente por su condición de excluido. Si bien a ratos Karmo se queja de su situación, de Argentina y de su mala suerte, posee una gran capacidad de aceptación y superación de obstáculos, siendo un personaje bastante ejemplar en este sentido y, a su vez, algo inverosímil. Podríamos pensar esto como un punto débil en la novela, ya que, si bien plantea una problemática bastante urgente y actual para el mundo entero, lo hace de una forma en que la solución y fin del conflicto es de fácil acceso. Pero es también una contradicción que aporta complejidad y discusión sobre los valores planteados. Sabemos que la novela no termina con el reencuentro de Karmo y Momo, lo

que sellaría la búsqueda de la familia, aunque sí se logra la comunicación entre ellos y queda abierta la posibilidad de ese reencuentro. Lo que queda también expresado es que no importa cuán cerrado sea el sistema ni cuán difícil la inclusión, la integración depende del empuje y motivación del sujeto. Si Karmo quiere integrarse, entonces depende de él tener una actitud positiva, perseverante y luchadora. La inclusión sería una capacidad de los individuos más que del propio sistema, una especie de negociación entre expectativas y posibilidades reales.

De aquí se desprende la lógica meritocrática que el mundo adulto le ofrece a Karmo. Los adultos que ayudan a Karmo lo hacen, en primer lugar, porque es su trabajo, pero además porque Karmo se destaca entre sus pares como un refugiado que tiene empuje, optimismo y voluntad de integración: es responsable en sus trabajos y aprende rápido el español. La ética adulta, en este caso, premia y motiva la experiencia del adolescente, quien a pesar de vivir tiempos difíciles, no permite que los obstáculos le ganen en su lucha por integrarse, resultando en una experiencia ejemplar, es decir, que se sustenta en una ética.

Por otro lado, la representación de la juventud es heterogénea, principalmente cuando se describe a Karmo y a Lucía y sus amigos. Hay una diferencia sustancial entre el protagonista y los jóvenes argentinos, tanto por su conocimiento y uso de la tecnología, como por su manera de sociabilizar. Ya comentamos en el capítulo anterior el tiempo que le toma a Karmo acostumbrarse a usar un reloj y el celular, y aunque ahora ya sepa cómo emplearlos, todavía no considera que sean tecnologías necesarias para él. Esto evidentemente muestra una brecha cultural que no es tan fácil de acortar dadas las diferentes percepciones existentes sobre lo que es necesario, y porque que en Argentina, así como en casi toda América, el sistema económico ha acostumbrado a sus sociedades a una

alta sensación de dependencia frente a la tecnología. Por otra parte, los argentinos tienden a hablar de su vida privada la primera vez que conocen a alguien, y hacen todas las preguntas que necesitan para conocer mejor a quien tienen al frente. Karmo es distinto, él no siente ganas de contarle a nadie las cosas por las que ha pasado, y menos aún a personas que ve por primera vez, como los amigos de Lucía. La gran dificultad que tiene con Lucía reside en esto mismo, ella se empecina en preguntarle por su vida en Liberia o por el viaje a Argentina, y él simplemente no quiere hablar de asuntos tristes, negándose a sus insistencias.

El lector implícito en esta obra es uno que está a este lado del océano, un lector al que no es necesario explicarle en detalle cómo son las costumbres en América y en cambio sí las de África. Es, también, un lector que conoce el funcionamiento de la sociedad argentina y por esto es capaz de elaborar junto con el narrador una crítica sobre los mecanismos de exclusión del sistema. Si bien la demanda se elabora a partir de un sujeto excluido, en quienes se intenta crear conciencia es en los incluidos.

¿Qué pasa en este caso con la diferencia? Tenemos aquí un sujeto que desde la primera página del relato es diferente a quienes lo rodean, por lo que el proceso identitario, el de la búsqueda del yo en medio de una masa de pares, en este caso, es secundario. La irrebatibilidad de su diferencia frente a los adolescentes argentinos hace que para Karmo sea más claro y simple decir quién es él, cuál es su historia y qué es lo que busca. Por el contrario, lo difícil es parecerse al resto, tener algo en común con ellos, los jóvenes argentinos. Si en el caso de las novelas analizadas anteriormente la cuestión se trataba en diferenciarse de los pares, en esta novela se trata de lo opuesto, de identificarse con ellos, tener similitudes. Para Karmo, la gran búsqueda que lo haría ser como cualquier otro joven

en su nuevo mundo es su familia. Con esto lograría igualdad y también individualismo, pertenencia a un grupo que ya de por sí es diferente, ya que es una familia africana.

Vemos que los valores que defiende esta novela son la multiculturalidad, junto con el mérito individual. No se puede aceptar la integración de otras sociedades sin poner un filtro que establezca quién merece ser integrado y quién no. La indagación del narrador en el relato biográfico de Karmo, que explica todas las vicisitudes del adolescente hasta llegar al punto en que se encuentra en el realato, es la forma en que este valora su experiencia por sobre la de otros posibles refugiados, una experiencia de lucha ante la adversidad, pero siempre desde la ingenuidad y candidez, no desde la ambición. La mayor muestra de integración es el deseo de la identificación mediante la pertenencia a una familia, al mismo tiempo que de individualización, ya que no le interesa cualquier familia, sino la suya propia, representada por Momo. Lucía, por su parte, representa la posibilidad de realización de la verdadera multiculturalidad, es decir, la familia que daría hijos argentinos de padre liberiano, pero esto se queda solo en el plano de lo posible, en tensión entre el deseo de Karmo y la reticencia de Lucía y sus padres.

La familia también es la búsqueda central en *El cementerio de barcos,* aunque en esta novela la verdadera familia se encuentra cuando se pierde al único pariente sanguíneo, tras la muerte del padre de Nailer. En ese momento, se plantea la posibilidad de encontrar una familia basada en valores como la amistad, el cuidado por el otro, la lealtad, la alegría y muchos otros que Nailer no compartía con su padre. A diferencia de Karmo, Nailer no posee una definición de su origen ni de él como individuo. Sabe que ha vivido toda su vida en la playa Bright Sands, pero tanto sus habitantes como las viviendas son tan desechables

que no hay un verdadero apego emocional a ese lugar original. Para él, entonces, librarse de su represivo padre y salir al mundo, donde puede haber más posibilidades, es la entrada a la libertad. En comparación con la novela de Andrea Ferrari esta es mucho más liberal, ya que se deja de considerar a la familia como la gran institución de la cultura occidental. Los valores individuales están puestos por sobre los familiares, salvo en el caso de Nita, ya que ella es descendiente de un linaje importante y de mucho dinero, y por esto precisa de ese parentesco para desenvolverse en el mundo.

El cementerio de barcos es una novela que se hace cargo de muchos problemas de la sociedad actual, y la distopía le sirve perfectamente para elaborar su crítica. Cambio climático, trabajo infantil, mercados negros, desigualdad, hambre, falta de educación y crecimiento desenfrenado de las ciudades son solo algunos de los temas que Bacigalupi muestra en un mundo de ficción de varios siglos posterior al nuestro, y en el que, obviamente, estos problemas se acrecientan. En la representación, nada de lo que valoramos de nuestra modernidad queda ya, como las tecnologías de comunicación y de transportes terrestres. En cambio, lo que hay es el resultado de todo lo que se ha dejado de lado y descuidado en nuestros tiempos: las políticas de cuidado por el medio ambiente, el buen uso de los recursos energéticos fósiles, el desarrollo de energías renovables, la regulación de abusos como el trabajo infantil, la mala distribución de la riqueza, y un sinfín de otros problemas que nuestra sociedad no ha sabido cómo –o no ha querido- enfrentar.

Al mismo tiempo, la obra elabora una ficción en que la destrucción es verosímil. La ciudad elegida para demostrar la inundación es Nueva Orleans, la cual tiene una larga historia de luchas contra la naturaleza. Se encuentra en la desembocadura del río Mississippi, que a lo largo de todo su cauce genera inundaciones en los campos aledaños y

al llegar al mar la humedad y el clima convierte esa zona en una de las preferidas de los ciclones y huracanes. Walter Benjamin comenta sobre esta fama del río algunos años después de la gran inundación de 1927:

> En la desembocadura del Mississippi está, como quizá sepan ustedes, la importante ciudad comercial de Nueva Orleans. En menos de dos semanas el agua había subido tanto que este puerto decisivo en la desembocadura del Mississippi parecía haber quedado a merced de la destrucción. Para salvar Nueva Orleans había que echar mano del más desesperado de los recursos: dinamitar los diques ubicados río arriba, de modo de permitir que el agua pudiera descargarse hacia los campos. Este fue el punto de partida de una encarnizada guerra civil, que no hizo más que aumentar los horrores de la catástrofe natural … Los diques del Mississippi que fueron dinamitados en aquel entonces (siempre que no hubieran sido quebrados antes por la corriente) forman parte de los proyectos estatales más grandes de Norteamérica. Las construcciones se extienden a lo largo de dos mil quinientos kilómetros por ambos lados del río hasta el Golfo de México. Con no poca frecuencia miden diez metros de alto, con un grosor de cincuenta metros. Miles y miles de trabajadores se ocupan año a año de construir nuevos diques y de reforzar los más viejos. Un servicio de telecomunicaciones eléctrico une todas las estaciones entre sí. Cada semana se prueban los diques, en los que se invierten varios millones por año. Durante más de una década esto garantizó la más completa tranquilidad a los habitantes de los alrededores, hasta que sobrevino la

crecida de la primavera de 1927 (*Juicios a las brujas y otras catástrofes* 102-103).

Benjamin nos cuenta que tras este desastre la ciudad se salvó, pero medio millón de personas perdieron sus casas y campos a lo largo de siete estados que comparten el cauce del río.

Bacigalupi se hace cargo de este y otros episodios de la historia en los que Nueva Orleans ha estado a punto de desaparecer, y por esto no es casual que haya escogido esta ciudad para elaborar la distopía. Pero la verdad es que el autor exagera en otros aspectos. El mundo ficcional de la novela está saturado de símbolos, referencia culturales, creencias, supersticiones y descripciones particulares ante las cuales el lector debe estar muy atento, pero este tarde o temprano pierde la atención. Hay un inmenso afán por crear un mundo nuevo y diferente al nuestro, que al mismo tiempo, sin embargo, proviene del nuestro, por lo que la obra no se decide en si crear un mundo completamente diferente o solo distorsionar la realidad actual, y el resultado es un exceso de simbología.

Por lo anteriormente mencionado, el lector implícito se debate entre la página en blanco y la asociación de referencias culturales. Se plantea un lector al que se le exige llenar espacios del texto con sus conocimientos previos, como por ejemplo la actividad de los barcos petroleros, la historia de anegaciones de la ciudad de Nueva Orleans, las condiciones de vida de sociedades en exclusión, como el trabajo infantil, la mala educación, la falta de vivienda, el mercado negro y la pobreza, entre otros, ya que se espera que él pueda desarrollar una conciencia crítica de los abusos y los descuidos políticos que ocurren en nuestros tiempos. Se invoca entonces el valor de estar al día y de saber lo que pasa en el mundo, ese es el desafío al que se enfrenta el lector, quizás demasiado explícitamente.

La dialéctica entre adulto y joven en esta novela está simbolizada por los medio hombres y por el personaje de Nailer. Es significativo que la ética del adulto esté presente en la configuración de estos personajes, mitad animales mitad humanos, y no en los hombres. Esto le da fuerza a la distopía en tanto sociedad cuyos valores y móviles han sido trastocados y circunscribe lo que queda de moralidad en un engendro genético, los medio hombres. No obstante, la experiencia de Nailer de escape hacia la libertad y a la búsqueda de un nuevo destino, fuera de la opresión de la playa de desguazadores, es la esperanza de que esa ética de lealtad, solidaridad, valentía y honestidad pervive en el ser humano, especialmente en los jóvenes que aún no han sido pervertidos por los adultos. En la novela, esa ética se relaciona con la de la familia, concepto en el que caben todos los valores que Richard y Nailer no comparten, pero que este último busca compartir con alguien.

Encontramos dos novelas de jóvenes en exclusión en las que la búsqueda de la identidad no es tan importante como la de un grupo al que pertenecer, principalmente la familia, ya sea de lazos sanguíneos o formada por vínculos de amistad. El sentido de la diferencia que comentábamos para las novelas que hablan desde la inclusión en este caso funciona de forma opuesta, ya que la pertenencia a un grupo exige de estos sujetos la similitud a ellos y compartir ciertos valores, conocimientos, habilidades y recursos. Ambas narraciones suceden en espacios abiertos, donde el ambiente funciona como una amenaza, ya sea por persecución o por discriminación, pero su lucha por la inclusión y pertenencia los hará vencer esta sensación de amenaza.

Ambas novelas tienen una evidente preocupación social y el mundo narrativo está al servicio de ciertas demandas y críticas que se quieren hacer llegar al lector. El esfuerzo que

los autores ponen en esto se vuelve visible en la medida en que la experiencia relatada queda en un segundo lugar tras la postura ideológica que engloba el texto. Esto sucede con mucha mayor intensidad en *El cementerio de barcos*, porque el exceso de referencias y símbolos exige al lector leer en un segundo nivel de interpretación. Se podría pensar que la misma intención de crear conciencia sobre cierta problemática en el lector juvenil entorpece el pacto de lectura entre obra y lector porque esta tiende a desvelarse con el más mínimo descuido del narrador, llegando, naturalmente, a confundirse el valor estético con el valor moral en el proceso de lectura.

¿Qué valores sustentan estas dos novelas? *La noche del polizón* valora la apertura hacia la multiculturalidad y la lucha individual del sujeto por la integración en los términos que la nueva sociedad establece, como lo son los hábitos, el idioma, el trabajo y la pertenencia familiar. *El cementerio de barcos* valora la conciencia crítica acerca de los problemas sociales del presente, el estar actualizado sobre lo que pasa en el mundo, al mismo tiempo que la apertura a una cultura nueva, sin fronteras, globalizada. La novela invita a una liberalidad en la que todo es posible en la medida de lo necesario para seguir desarrollando una mejor sociedad: abierta a una mayor multiculturalidad, globalización, economías a pequeña y gran escala, tecnologías ilimitadas, nuevas bases sociales, entre muchas otras.

Decíamos en capítulos anteriores que el valor es contingente, fluctuante, relativo y, por esto, escapa a las definiciones. Sin embargo, el ejercicio que se ha hecho en el análisis es reconocer los elementos que vuelven valiosas a estas obras en términos estéticos y políticos, siempre desde su contingencia.

Lo contingente se define como aquello que puede suceder o no suceder, es decir, que es posible en un momento y lugar determinado, bajo las circunstancias que sea. Está determinado por el *hic et nunc*, el aquí y ahora, y es desde ese presente que puedo responder la pregunta anterior: ¿qué valores afirman en el presente las novelas analizadas?

Como ya anunciábamos en el capítulo anterior, la existencia de una literatura juvenil permite leer críticamente los discursos sobre la juventud, especialmente gracias a la gran diversidad formal y temática de las obras para jóvenes que se pueden encontrar en la actualidad. Entre esa vasta producción encontramos dos elementos estructurales del género en los que aparecen valores para el presente: la manifestación narrativa de la voz adolescente por medio de la experiencia y la lógica de negociación entre la ética del mundo adulto y la experiencia adolescente.

Cada novela presenta una voz narrativa adolescente elaborada y compleja. En algunos casos es el narrador quien cumple esa función, en otras este se encarga de mostrarnos a un personaje joven. El resultado es el predominio de un 'yo' adolescente estimulado por las experiencias a las que se enfrenta, en otras palabras, es una voz que surge de esas experiencias al mismo tiempo que las representa. Esta representación provee un sinfín de posibilidades estéticas que se manifiestan en la riqueza discursiva de la voz del joven. Nicolás, Martina, Karmo, Darren y Nailer viven todos experiencias distintas y contingentes, pero incluso si es que los cinco hubieran vivenciado lo mismo, cada uno lo habría hecho de forma diferente. Esa exclusividad es algo que existe solo en el texto literario, es parte de la lógica interna y la coherencia estructural de la obra. Creo que la capacidad de representar una experiencia y una voz juvenil como si fueran únicas e irrepetibles es una característica estructural de este tipo de literatura y que en la actualidad

se potencia por la mayor exigencia de los lectores. Digo esto porque hay complejidad en la experiencias narradas. Como veíamos en el análisis de cada una de las obras, los valores por los que apuesta el mundo narrativo nunca son estáticos ni unívocos, por el contrario, presentan fisuras, contradicciones y condicionamientos, los que tienden a enriquecer las experiencias de los jóvenes y, por ende, los relatos de estas, favoreciendo su discusión.

En la novela gráfica de Larra y Reinamontes Nicolás escribe un diario que va registrando su experiencia, profundamente contradictoria en un comienzo, para luego definir su filiación con la toma y afirmar el valor del compromiso con la educación, que surge más de saberse perteneciente a un grupo –los estudiantes secundarios chilenos- que de la necesidad de mejor educación para sí mismo y sus compañeros de colegio. A la vez, la conciencia histórica que promueve el Gordo Mellado es el contrapunto con la experiencia del presente del Nicolás, a quien la historia no le interesa ni le conmueve. Para él solo son significativas las figuras de María José y Luisa Garretón desde la afectividad, por ser la primera su madre y la segunda quien salva a los estudiantes del encierro. El dialogismo entre pares, entre escritura e ilustración y entre adolescentes y adultos funcionan a lo largo de toda la obra como dos caras de la misma moneda que el relato juvenil va girando.

Martina, en *Deseo de ser punk,* relata la experiencia de la rebeldía y la diferencia, la inconformidad con todo, y crea un programa mediante el cual reivindicar la juventud. La posibilidad de realización ética es una constante en la visión de Martina acerca de los demás personajes al mismo tiempo que el texto propone por su parte el valor de la confianza individual, reforzando el relato de la adolescente. Si bien ella insiste en su

diferencia y en la desconfianza que esta acarrea, el texto tensiona esa fuerza postulando la posibilidad ética de la esperanza en quienes la rodean.

En la novela de Oates, Darren Flynn experimenta a lo largo del relato el valor de la diferencia en tanto camino hacia la libertad y la realización ética del individuo en su rol social, es decir, como hijo, padre, profesor, amigo, entre otros. Al mismo tiempo, el texto plantea un personaje problemático, ya que su excentricidad es desmedida para los cánones de privacidad y límites sociales de la comunidad en la que se sitúa la historia. Darren es capaz de moldear esa paradoja y darle un significado propio, apto para su necesidad como individuo.

La noche del polizón muestra el valor de la multiculturalidad en la sociedad argentina, donde esta recién está generándose, a través del personaje de Karmo. Sin embargo, gracias a la experiencia de este joven entendemos que se trata de una multiculturalidad condicionada, que requiere una integración impulsada por el sujeto en exclusión y sus propios recursos como individuo. La familia también tiene una doble vinculación, en tanto encontrar a su familia significa para Karmo conseguir igualdad con la sociedad argentina a la vez que mantener su excepcionalidad africana.

Por último, la novela de Bacigalupi, como decíamos, defiende la creación de conciencia crítica sobre los problemas del mundo en el presente. Nailer es un adolescente que no sabe nada de lo que ocurre en el resto del planeta ni posee conocimiento histórico. Su libertad y realización personal depende entonces de su desapego de aquello que lo ata a la playa de desguazadores: su familia y sus amigos. La aparición de Nita es el motivo que impulsa su experiencia de viaje y de apertura al aprendizaje, aunque ella sea un personaje carente de toda ética.

Junto a lo anterior, apareció en las cinco novelas una constante estructural entre el mundo adulto y el del joven. El primero simboliza una ética y el segundo una experiencia, y siempre el uno sustenta al otro. La experiencia juvenil no existe por sí sola en las novelas, sino que dialoga con una ética que la apoya y que proviene del mundo adulto: del cúmulo de experiencias, del aprendizaje histórico. Ese diálogo sirve para fortalecer la experiencia juvenil, que siempre es primera, nueva, desconocida, riesgosa y atemorizante, pero que termina por ser edificante y positiva para la constitución del joven como individuo. Además, es como si el mundo narrativo ayudara a transformar la experiencia única y personal del adolescente en un asunto social, que atañe a los valores de todos los integrantes de una comunidad, es decir, a su ética. Podríamos pensar esta dialéctica presente en la literatura juvenil como un mecanismo de control que permite introducir a los jóvenes a la ética adulta, sin embargo, hemos visto que en las novelas la negociación no es tan estable como parece. Por ejemplo, en *Deseo de ser punk* la experiencia se presta como herramienta de cambio a la lógica del adulto, lo que permitiría repensar la ética; o, en *Sexy,* vemos cómo Darren adecua la ética adulta dándole un sentido propio.

Creo que más que como mecanismo de control, esta constante estructural de las obras funciona como una propuesta de representación para la discusión de los valores del presente, en la cual la juventud es una voz activa y nunca silenciosa, y que se expresa mediante la experiencia. La estructura dialógica entre adultos y adolescentes estimula la defensa de ciertos valores por sobre otros desde la base de una ética que es histórica, pero que nunca se cierra a transformaciones. En este sentido, la dialéctica formada por la ética y la experiencia sería una constante estructural del género juvenil que se potencia como núcleo significante en las obras del presente.

V. CONCLUSIONES: UNA MIRADA POLÍTICA

> "Estaba pensando hacer un pacto con el diablo, pero me di cuenta de que no tengo nada que ofrecerle a cambio de su alma."
> José Miguel Musso, 18 años[28]

Hemos llegado al final de este trabajo, donde ha sido posible detenernos a estudiar la literatura juvenil actual y a ensayar interpretaciones sobre obras juveniles relevantes para el campo en los últimos años. Pienso en el ímpetu de Walter Benjamin por hacer despertar a la juventud a un sentido de comunidad y las formas que buscó para hacerlo, y en eso me asalta la curiosidad de saber cuánto habría dado este intelectual por contar con el material que tenemos hoy sobre la juventud, el que, ya de suyo, es valioso como documento cultural. Para él, la existencia de una literatura juvenil, así como lo fue aun en su tiempo la literatura infantil, habría sido una mina de oro para hacer salir a los jóvenes a la comunidad. Esta es la primera luz que arroja una mirada política sobre la discusión del valor en la narrativa juvenil actual.

Pudimos ser partícipes en la lectura de estas páginas de que existe un campo literario juvenil en Hispanoamérica, que se ha formado rápidamente en el lapso de unas tres o cuatro décadas, que sigue en proceso de maduración y desarrollo y que ha surgido más o menos a la par del campo anglosajón de literatura juvenil. En este campo se dan lugar una serie de relaciones entre agentes relevantes, como lo son los escritores, unos que apuntan exclusivamente a este campo y otros que han dirigido su atención a este nicho ya iniciada su carrera literaria en otros campos; los editores, críticos, publicistas, libreros, bibliotecas e

[28] "Delirios de grandeza". *Santiago en 100 palabras: los mejores 100 cuentos VII.* Santiago, Chile: Plagio, 2014. p. 89.

instituciones especializadas que funcionan como agentes de difusión y circulación de las obras producidas; los lectores que conforman el público adolescente; los medios de comunicación mediante los cuales los lectores hablan sobre los libros con otros lectores, con los autores o con críticos, periodistas, editores y otros que se interesan por este fenómeno medial; y por cierto, las obras literarias. Todos ellos, con un fuerte impulso tanto del mercado como de la educación, han funcionado colaborativa y competitivamente hasta arribar a lo que hoy se comenta como el *boom* de la literatura juvenil.

La sorpresa optimista de que hoy existan más lectores jóvenes que los que había hasta hace unos años se mezcla con la desconfianza por la calidad de todo ese caudal de obras que llenan mes a mes las vitrinas de las librerías, los ranking de libros más vendidos y las novedades editoriales, y como resultado me encuentro con la doble sensación de profesora ilusionada y de académica defraudada. Esa doble sensación es la que me impulsó a involucrarme en este tema, queriendo, como es de esperar, llegar a encontrar un equilibrio entre ambas: primero, a transformar la sensación por una evidencia, y segundo, a integrar en una sola las dos adecuadas percepciones que tenía en un comienzo. Por esto, ya habiendo verificado cuán cierto es el aumento en la producción y la lectura de literatura juvenil, fue necesario profundizar en los conceptos de valor y evaluación literaria, así como de conformación de canon, de criterios de selección y de la función de la enseñanza de la literatura.

Muchos aspectos relevantes aparecieron en esta fase. Por un lado, la consideración del valor literario como el resultado de un proceso experiencial de lectura y no intrínseco al texto. Esto lo hace ser un hecho contingente, que depende de la comunidad en la que surge y que fluctúa en relación a la necesidad que la misma comunidad tiene de esa literatura. Por

otro lado, cuando se piensa en enseñar literatura, el valor radica en la capacidad de un texto de desarrollar lectores críticos, y esa capacidad dependería básicamente de dos cosas: a nivel del enunciado, que el texto transmita una experiencia valiosa, y a nivel de la enunciación, que el texto plantee desafíos de interpretación al lector.

Para el análisis fue significativo contar con conceptos básicos de estética de la recepción, como lector implícito y horizonte de expectativas, los que permitieron contrastar elementos internos a las obras con los relativos a la experiencia de lectura, para, de esta manera, poder discutir su valor. Metodológicamente, la división de las novelas en aquellas que hablan desde la inclusión y en aquellas posicionadas en la exclusión permitió notar algunas diferencias relevantes, tanto a nivel temático como formal, las que también interesan a la discusión.

La metodología, o mejor dicho, la óptica para la consideración del valor estético y el canon en tanto selección de obras fue sistémica, pero no ideológica. Mi intención era dar con los movimientos que impulsan la formación de un canon cualquiera y la valoración de la literatura por una comunidad, que como vimos, depende de las funciones e intenciones que atribuye una sociedad en momentos determinados. Para eso, necesitaba un marco descriptivo, y la teoría de sistemas junto a la teoría de los campos culturales me fue de gran ayuda. Para hacer una lectura ideológica, la perspectiva marxista habría funcionado bien, pero con ella no podría haber logrado describir la red de movimientos del campo ni tampoco analizar las obras narrativas juveniles con libertad y desprovista de juicios de valor. Siguiendo a Inglis, mi propuesta de análisis cultural no es la desenmascarar los textos desde su posición ideológica o hegemónica, sino comprender los significados subjetivos, para lo cual los valores –ya sean estéticos, políticos, morales- deben ser considerados de

forma autónoma. A su vez, la noción de la literatura como un caleidoscopio de experiencias en constante representación me hace ir más atrás y considerar que el estudio de una obra literaria debe ser considerada tanto en relación a sí misma como a su recepción y valoración. La perspectiva ideológica me habría hecho omitir en gran medida la consideración de las experiencias como representaciones únicas y como posibilidad infinita de generar sentido sobre lo real, como planteaba Mansilla páginas atrás.

Pudimos constatar que las tres novelas catalogadas como de inclusión presentan protagonistas estudiantes en proceso de maduración y de desarrollo de su identidad en relación a la pertenencia a un grupo, el cual depende en gran medida de su capacidad de diferenciarse, valorando aquellas cualidades que los hacen distintos y únicos frente al resto. Todos hacen demandas a los adultos, ya sea una mejor educación, políticas públicas para los adolescentes o una mayor atención y prevención de los actos discriminatorios de género. En cuanto a sus fórmulas de enunciación, estas novelas cuentan con elementos que aportan positivamente a crear su universo de ficción y a mostrar puntos de vista polifónicos y complementarios. En el caso de la novela gráfica de Lola Larra y Vicente Reinamontes hay dos narradores explícitos que colaboran para construir juntos la historia; en la novela de Gopegui encontramos un lector implícito transgeneracional que complejiza los significados presentes en la historia de Martina; y en la novela juvenil de Oates el lector dialoga con un intertexto decimonónico que aporta gran parte del sentido a la novela. Por otro lado, los valores que afirman las novelas casi siempre muestran contradicciones o fisuras de sentido en las experiencias de los adolescentes. Todas estas complejidades desafían la lectura en pos de abrir posibilidades de interpretación.

Las novelas de exclusión presentaron similitudes también. En ambas conocemos adolescentes que están fuera del sistema, un refugiado y un joven víctima del trabajo infantil, que luchan por su inclusión, cuya única posibilidad es el viaje hacia lugares libres de opresión y abusos. Uno en el viaje y otro en el país de arribo, tendrán que convertir aquello que los hace diferentes en características comunes a los grupos a los que intentan pertenecer, y esto estará dado, básicamente, por el encuentro de sus propias familias –o una cualquiera, en el caso de Nailer-, y en un segundo plano, por la educación y la cultura. Enunciativamente, podemos reconocer en estas obras una mayor dificultad de los narradores por mostrarnos las historias sin notar en ello la intención ética que hay detrás: crear conciencia en los jóvenes, ya sea por la necesidad de llevar nuestras sociedades hacia la multiculturalidad y mejorar las políticas sociales de integración y migración en Latinoamérica, como podemos reconocer en la novela de Andrea Ferrari; o por la urgencia de proteger nuestro medio ambiente y atender las políticas que regulen abusos en el ámbito del trabajo infantil, el mercado negro y la mala educación, especialmente en países tercermundistas, como plantea la novela de Bacigalupi. En términos estéticos, esta dificultad les quita valor, ya que se tiende a confundir lo literario con lo moral y, si bien esto ocurre con mucha mayor notoriedad en la novela de Bacigalupi, el lector encuentra obstáculos para caer en la trampa y establecer un pacto de lectura con la obra. En términos de Tauveron, plantearía obstáculos de comprensión, no de interpretación.

No quiero establecer un ranking ni decir tajantemente que una obra es buena y otra mala. Ese no es el objetivo de esta investigación, ya que si recordamos a Herrnstein Smith, las evaluaciones responden a funciones determinadas en su contexto y los juicios por el valor de verdad son irrelevantes y sin sentido. Prefiero quedarme con la idea de que

estamos ante obras de gran valor en su representación de la juventud, ya que utilizan diferentes voces, muestran experiencias variadas y abren diversas posibilidades de significación mediante la lectura. La manifestación de la voz adolescente en diferentes claves y tonos, cada cual en su propia lógica, es un recurso valioso y poderoso en la significación que posibilita, y la negociación entre adultos y jóvenes, siempre de la mano de su ética los primeros y sus experiencias los segundos, es otro recurso propio del mundo narrativo juvenil que enriquece el sentido del texto. La discusión sobre los valores del presente se multiplica gracias a estas constantes, discusión en la que la voz cantante es la de la juventud, ya sea desafiando o apoyando los valores que conforman nuestras éticas.

Pero cuando se trata de evaluar las obras literarias juveniles, nos damos cuenta de que, en el presente, estas deben evitar excederse en su clave alegórica, y para esto es necesario que el autor use las palabras como cosas y no como signos, dándonos la posibilidad de ver esa cosa representada y no a quien mira la cosa, y si lo hacemos, que sea porque eso es relevante para la representación. En otras palabras, necesitamos menos carga significante. Alguien una vez me dijo que la palabra material proviene de la experiencia del cuerpo; eso es justamente lo que buscamos como lectores, sentir la experiencia del otro como si pudiéramos observarla o vivirla en carne propia, y el lenguaje literario tiene el poder de hacerlo.

Valor es canon, canon es selección, y selección es enseñanza. Cuando hablamos de literatura juvenil, de la que el sistema escolar está tan cerca –desde las políticas educacionales que impulsan la creación y edición de obras juveniles, de la lectura escolar, de la condición de escolaridad de los lectores, de los protagonistas y personajes literarios, entre otras funciones que adquiere la escuela en el campo-, se vuelve crucial saber qué

valoran los profesores, qué creen ellos que falta en el campo y en la tendencia que toman las obras y qué posibilidades de significación puede abrir un texto. En este sentido, sería muy interesante contar con estudios en nuestro país que indaguen en estas preferencias y conocimientos de los docentes y mediadores de la lectura.

Dije anteriormente que el primer motivo para hablar de una mirada política sobre este campo era la consideración del mismo como un registro cultural y estético sobre la juventud. El segundo es que no hay razón para excluir este campo de la crítica literaria, porque así como hay obras excepcionales en otros campos que incentivan a la crítica, aquí también es posible encontrar la excepción, la novedad y la demanda por un nuevo tipo de lector. Lo propuesto en estas páginas es una primera aproximación que invita a desarrollar más estudios en el campo literario juvenil y, como tal, busca ser un aporte a la crítica todavía emergente y superficial en este dominio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía mínima:

Bacigalupi, Paolo. *El cementerio de barcos.* Trad. Manuel de los Reyes. Barcelona: Roca, 2013.

Ferrari, Andrea. *La noche del polizón.* Buenos Aires: Norma, 2012.

Gopegui, Belén. *Deseo de ser punk.* Barcelona: Anagrama, 2009.

Larra, Lola. *Al sur de la Alameda. Diario de una toma.* Ilus. Vicente Reinamontes. Santiago, Chile: Ekaré Sur, 2014.

Oates, Joyce Carol. *Sexy.* Trad. Xohana Bastida. Madrid: SM, 2006.

Bibliografía complementaria:

Agencia Chilena ISBN. *Informe Estadístico 2010.* Santiago, Chile: Cámara Chilena del Libro, 2010. 17 Nov. 2014 <http://camaradellibro.cl/wp-content/files_mf/isbn2010.pdf>

Álvarez, Ignacio. "Que leer en la escuela". *Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre lectura en la infancia, 6 y 7 Diciembre, 2012.* Ed. Verónica Abud et al. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, 2013. 117-128.

Alvermann, Donna E. "Reaching/Teaching Adolescents: Literacies with a History". *Changing Literacies for Changing Times. An Historical Perspective on the Future of Reading, Research, Public Policy, and Classroom Practices.* Ed. James V. Hoffman and Yetta M. Goodman. New York: Routledge, 2009. 98-107.

Aslup, Janet. “More Than a “Time of Storm and Stress”: The Complex Depiction of Adolescent Identity in Contemporary Young Adult Novels”. *The Critical Merits of Young Adult Literature: Coming of Age*. Ed. Crag Hill. New York: Routledge, 2014. 25-37.

Avelar, Idelber. “La construcción del canon y la cuestión del valor literario.” *Aiesthesis* 46 (2009): 213-221.

Ballester, Josep y Noelia Ibarra. “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”. *Ocnos* 5 (2009): 25-35.

Barrena García, Pablo. “Panorama actual de la literatura juvenil”. *Personajes y temáticas de la literatura juvenil.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006. 115-126.

Benjamin, Walter. 1939. *Charles Baudelaire. Un lírico en la época del altocapitalismo.* Trad. Alfredo Brotons. Obras I, Vol. 2. Madrid: Abada, 2012.

---. 1911. “La bella durmiente”. *Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura.* Trad. Jorge Navarro Pérez. Obras II, Vol. 1. Madrid: Abada, 2010.

---. *Juicios a las brujas y otras catástrofes. Radio para jóvenes*. Trad. Ariel Magnus. Santiago, Chile: Hueders, 2014.

Bloom, Harold. 1994. *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas.* Trad. Damián Alou. Barcelona: Anagrama, 2002.

Bombini, Gustavo. “La literatura en la escuela”. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura.* Ed. Maite Alvarado. Buenos Aires: Flacso/Manantial, 2001.

Borda, M. Isabel. *Literatura infantil y juvenil: Teoría y didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2002.

Bourdieu, Pierre. 1966. *Campo de poder, campo intelectual*. Trad. Jorge Dotti. Tucumán: Montressor, 2002.

---. 1997. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Trad. Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama, 2007.

Byrne Bull, Kelly. "Identifying Obstacles and Garnering Support: Young Adult Literature in the English Language Arts Classroom". *Teaching Young Adult Literature Today: Insights, Considerations, and Perspectives for the Classroom Teacher.* Ed. Judith Hayn and Jeffrey Kaplan. Lanham, M.D.: Rowman & Littlefield, 2012. 61-78.

Cabezas, Esteban. "Un año para comer perdices". *Anuario iberoamericano sobre el libro infantil y juvenil 2013.* Madrid: Fundación SM, 2013. 89-101.

Cadden, Mike. "The Irony of Narration in the Young Adult Novel". *Children's Literature Association Quarterly* 25, 3 (Fall 2000): 146-154.

Candido, Antonio. 1971. *Formaçao da literatura brasileira.* Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000.

---. "O direito à literatura". *Varios escritos.* Sao Paulo: Dos Ciudades, 1995.

Cart, Michael. "Carte Blanche: What is Young-Adult Literature?" *Booklist* (December 2004): s/n.

Cerrillo, Pedro. "Educación literaria y canon escolar de lecturas". *Leer.es.* 3 may. 2012. 22 oct. 2014. <http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_canonescolar_pedrocerrillo_acc.pdf/91651117-9779-4353-b835-dcf0d9f55a5d>

---. “Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios”. *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo.* Ed. Gemma Lluch. Barcelona: Editorial Anthropos, 2010. 85-104.

Colasanti, Marina. *Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura.* Bogotá: Norma, 2004.

Colomer, Teresa. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.* Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2005.

---. “Entre la literatura y las pantallas: el auge de la fantasía épica”. *Lecturas adolescentes.* Ed. Teresa Colomer. Barcelona: GRAÓ, 2009. 197-220.

---. “Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes”. *Lecturas adolescentes.* Ed. Teresa Colomer. Barcelona: GRAÓ, 2009. 19-58.

---. *Introducción a la literatura infantil y juvenil.* Madrid: Síntesis, 2008.

---. “Introducción: lectura de frontera y frontera de la lectura”. *Lecturas adolescentes.* Ed. Teresa Colomer. Barcelona: GRAÓ, 2009. 5-18.

Da Silva, Joao y Francisco Mancilla. “El movimiento punk: ¿contracultura o estereotipo?” *Taller de estrategias de investigación ARCIS* 53 (1999): 23-40. 22 Dic. 2014 <http://www.archivopunk.cl/wp-content/uploads/2009/03/da-silva.pdf>

Díaz-Plaja, Anna. “Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia.” *Lecturas adolescentes.* Ed. Teresa Colomer. Barcelona: GRAÓ, 2009. 119-149.

Domenella, Ana Rosa y Luzelena Gutiérrez. “Canon”. *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos.* Mexico: Siglo XXI-Instituto Mora, 2009. 50-55.

Eccleshare, Julia. “Teenage Fiction: Realism, Romances, Contemporary Problem Novels”. *International Companion Encyclopedia of Children’s Literature.* Ed. Peter Hunt. New York: Routledge, 2004.

Elliott-Johns, Susan. “Literacy Teacher Education Today and the Teaching of Adolescent Literature: Perspectives on Research and Practice”. *Teaching Young Adult Literature Today: Insights, Considerations, and Perspectives for the Classroom Teacher.* Ed. Judith Hayn and Jeffrey Kaplan. Lanham, M.D.: Rowman & Littlefield, 2012. 41-60.

Even-Zohar, Itamar. 1990. “El sistema literario”. Trad. Ricardo Bermúdez Otero. *Itamar Even-Zohar’s site.* 18 abril 2007 <http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/EZ-sistema_literario.pdf>

---. 1972. “Teoría del polisistema”. Trad. Ricardo Bermúdez Otero. *Itamar Even-Zohar’s site.* 18 abril 2007 <http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/EZ-teoria-polisistemas.pdf>

Fowler, Alastair. “Genre and the Literary Canon”. *New Literary History* 11, 1 (1979): 97-119.

Fraser, Nancy. *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”.* Trad. Magdalena Holguín e Isabel C. Jaramillo. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 1997.

Gadamer, Hans Georg. “Historia de efectos y aplicación”. Trad. Ricardo Sánchez Ortiz de Urbina. *Estética de la recepción.* Ed. Rainer Warning. Madrid: Visor, 1989. 81-88.

Glenn, Wendy J., Ricki Ginsberg, Erin Gaffey, Kate Lund and Isabel Meagher. "From Awareness to Action: Young Adult Literature as a Road to Reflection and Catalyst for Change". *The ALAN Review* (Winter 2012): 25-32.

González Echevarría, Roberto. "*Nocturno de Chile* y el canon". *Acta Literaria* 41 (2010): 117-128.

Guillory, John. *Cultural Capital. The problem of Literary Canon Formation*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

Harris, Wendell. "Canonicity". *PMLA* 106, 1 (1991): 110-121.

Hayn, Judith and Amanda Nolen. "Young Adult Literature: Defining the Role of Research". *Teaching Young Adult Literature Today: Insights, Considerations, and Perspectives for the Classroom Teacher.* Ed. Judith Hayn and Jeffrey Kaplan. Lanham, M.D.: Rowman & Littlefield, 2012. 7-18.

Herrnstein Smith, Barbara. "Contingencies of Value". *Critical Inquiry* 10, 1 (1983): 1-35.

Hill, Crag. "Dystopian Novels. What Imagined Futures Tell Young Readers about the Present and Future". *Teaching Young Adult Literature Today: Insights, Considerations, and Perspectives for the Classroom Teacher.* Ed. Judith Hayn and Jeffrey Kaplan. Lanham, M.D.: Rowman & Littlefield, 2012. 99-115.

---. "Introduction: Young Adult Literature and Scholarship Come of Age". *The Critical Merits of Young Adult Literature: Coming of Age*. Ed. Crag Hill. New York: Routledge, 2014. 1-24.

Hunt, Peter. "Introduction: The World of Children's Literature Studies". *Understanding Children's Literature*. Ed. Peter Hunt. New York: Routledge, 2002. 1-14.

Iglesias Santos, Montserrat. "La teoría de los polisistemas como desafío a los estudios literarios". *Teoría de los polisistemas.* Ed. Montserrat Iglesias. Madrid: Arco Libros, 1999. 9-22.

Jauss, Hans Robert. "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura". Trad. José Antonio Mayoral. *Estética de la recepción.* Ed. José Antonio Mayoral. Madrid: Arco Libros, 1987. 59-86.

Kaplan, Jeffrey. "The Changing Face of Young Adult Literature: What Teachers and Researchers Need to Know to Enhance Their Practice and Inquiry". *Teaching Young Adult Literature Today: Insights, Considerations, and Perspectives for the Classroom Teacher.* Ed. Judith Hayn and Jeffrey Kaplan. Lanham, M.D.: Rowman & Littlefield, 2012. 19-40.

Knickerbocker, Joan and James Rycik. "Growing Into Literature: Adolescents' Literary Interpretation and Appreciation". *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 46, 3 (2002): 196-208.

Lennon, Maureen. "Libreros: El *ranking* hoy lo gobiernan los adolescentes". *El Mercurio* 14 Dic. 2014, Santiago ed.: E2. Impreso.

Lesnik-Oberstein, Karin. "Essentials: What is Children's Literature? What is Childhood?" *Understanding Children's Literature.* Ed. Peter Hunt. New York: Routledge, 2002. 15-29.

Lluch, Gemma. "El papel del lector en la nueva narrativa juvenil". *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil* 249 (2010): 19-22.

---. "Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red". *Ocnos* 11 (2014): 7-20.

---. "La necesidad de construir criterios para la selección de lecturas". *Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre lectura en la infancia, 6 y 7 Diciembre, 2012.* Ed. Verónica Abud et al. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, 2013. 49-66.

---. "Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela". *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo.* Ed. Gemma Lluch. Barcelona: Editorial Anthropos, 2010. 105-128.

---. "Un nuevo lector juvenil: De *Perdidos* a *Harry Potter*, pasando por los foros y el Youtube". *CLIJ* 221 (2008): 7-22.

Luhmann, Niklas. 1997. *La sociedad de la sociedad.* Trad. Javier Torres Nafarrete. México D.F.: Herder, 2007.

Mansilla, Sergio. "Sobre la enseñanza de la literatura". *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación.* Santiago, Chile: Cuarto Propio, 2003.

Martín-Barbero, Jesús. "Jóvenes: comunicación e identidad". *Pensar Iberoamérica. Revista de cultura* 0 (2002): s/n. 19 Mayo 2014 <www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

---. "Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital". *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo.* Ed. Gemma Lluch. Barcelona: Editorial Anthropos, 2010. 39-58.

Meek, Margaret. 1991. *En torno a la cultura escrita.* Trad. Rafael Segovia Albán. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2004.

Ministerio de Educación de Chile y Organización de Estados Iberoamericanos. *Las bibliotecas escolares en Chile. Visión de la comunidad escolar.* Santiago, Chile: SM, 2010.

Ministerio de Educación de Chile y Unidad de Currículum y Evaluación. *Estándares para las bibliotecas escolares CRA.* Santiago, Chile: MINEDUC, 2010.

---. *20 años Bibliotecas Escolares CRA.* Santiago, Chile: MINEDUC, 2014.

Montaldo, Graciela. "Campo cultural". *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos.* Mexico: Siglo XXI-Instituto Mora, 2009. 47-50.

Morduchowicz, Roxana. "La generación multimedia". *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo.* Ed. Gemma Lluch. Barcelona: Editorial Anthropos, 2010. 59-72.

Moreno Verdulla, Antonio. "Identidad y límites de la literatura juvenil". *Personajes y temáticas de la literatura juvenil.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006. 9-28.

Nilsen, Alleen and Kenneth Donelson. *Literature for Today's Young Adults.* 8va. ed. Boston: Pearson, 2009.

Orlando Rodríguez, Antonio. "Apuntes sobre la más reciente literatura infantil y juvenil iberoamericana. Un recuento de 2012." *Anuario iberoamericano sobre el libro infantil y juvenil 2013.* Madrid: Fundación SM, 2013. 11-44.

Pastormerlo, Sergio. "Reseña *Dominios de la literatura. Acerca del canon". Orbis tertius* III, 6 (1998): 261-269.

Peña Muñoz, Manuel. *Historia de la literatura infantil en América Latina.* Santiago: Fundación SM, 2009.

Petit, Michèle. 1999. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* Trad. Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 2013.

Pozuelo Yvancos, José María. "Canon: ¿estética o pedagogía?" *Ínsula* 600 (1996): 3-4.

---. "I. Lotman y el canon literario". *Entretextos* 3 (2004): s/n.

Reynolds, Kimberly. "¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda". *Ocnos* 1 (2005): 87-107.

Rojo, Grínor. *Diez tesis sobre la crítica.* Santiago: Lom, 2001.

---. "Protagonistas adolescentes". II Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de Juventud. Ministerio de Educación de Chile, Universidad Diego Portales y Ediciones Ekaré Sur, Santiago. 10 Dic. 2014. Ponencia.

Sarland, Charles. 1991. *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta.* Trad. Diana Luz Sánchez. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2003.

---. "The Impossibility of Innocence: Ideology, Politics, and Children's Literature". *Understanding Children's Literature*. Ed. Peter Hunt. New York: Routledge, 2002. 39-55.

Sarlo, Beatriz. "Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa". *Revista de Crítica Cultural* 15 (1997): 32-38.

---. "Una mirada política. Defensa del partidismo en el arte." *Punto de vista* 27 (1986): 1-4.

Schiller, Friedrich. "Acto V, escena XXI". *Don Carlos, Infante de España.* Trad. Imprenta Gil de Montes. Málaga: Librería Universal, 1860. 19 Dic. 2014. <http://www.ttle.satd.uma.es/files_obras/Don%20Carlos,%20infante%20de%20Espana.pdf>

Sheffy, Rakefet. "The Concept of Canonicity in Polysystem Theory." *Poetics Today* 11, 3 (1990): 511-522.

Showalter, Elaine. *Teaching Literature.* Malden, MA: Blackwell, 2003.

Silva-Díaz, Cecilia. "Entre el escrito y uno mismo: realismo juvenil y construcción de identidades". *Lecturas adolescentes.* Ed. Teresa Colomer. Barcelona: GRAÓ, 2009. 185-196.

---. "Entre el texto y la imagen: álbumes y otros libros ilustrados". *Lecturas adolescentes.* Ed. Teresa Colomer. Barcelona: GRAÓ, 2009. 151-168.

Steiner, Peter. 1984. *El formalismo ruso. Una metapoética.* Trad. Vicente Carmona. Madrid: Akal, 2001.

Subercaseaux, Bernardo. *Historia del libro en Chile.* Santiago, Chile: Lom, 2010.

Tauveron, Catherine. "Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement?" Extrait des *Actes du Séminaire National Perspectives actuelles de l'enseignement du Français.* Paris les 23, 24 et 25 octobre, 2000. 6 Mayo 2014. <http://dialogue.education.fr/D0033/actfran_tauveron.pdf>

Teale, William. "¿Cómo enseñar literatura en la escuela?". II Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de Juventud. Ministerio de Educación de Chile, Universidad Diego Portales y Ediciones Ekaré Sur, Santiago. 11 Dic. 2014. Ponencia.

Thoreau, Henry David. 1848. "Desobediencia civil". Trad. Hernando Jiménez. *Thoreau Reader.* 6 Dic. 2014 <http://thoreau.eserver.org/spanishcivil.html>

Verdugo, Mario y Sara Cano, eds. *Santiago en 100 palabras: los mejores 100 cuentos VII.* Santiago, Chile: Plagio, 2014.

Watkins, Tony. “The Setting of Children’s Literature: History and Culture”. *Understanding Children’s Literature*. Ed. Peter Hunt. New York: Routledge, 2002. 30-38.

Zaid, Gabriel. *Leer.* México D.F.: Océano Travesía, 2012.

Zipes, Jack. *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York: Routledge, 2001.